

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Γιάννης Παπαδάτος

doi: [10.12681/edusc.3098](https://doi.org/10.12681/edusc.3098)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδάτος Γ. (2020). 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8. <https://doi.org/10.12681/edusc.3098>

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

**8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ**

**Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Παπαδάτος Γιάννης

Μπαστέα Αγγελική

Κουμέντος Γιάννης

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την

Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

**ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 8^{ου} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ
ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πρόεδρος:

Δρ. Παπαδάτος Γιάννης, MD, ομότιμος Καθηγητής
Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη:

Αλεβίζου Αναστασία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Βουδούρη – Αρτίκη Αγγελική, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Αθηνών

Ζαχαρογέωργα Τιμόκλεια, Msc, Παιδαγωγικής

Καραγιαννάκης Γιάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Νικολόπουλος Γιάννης, Msc, Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός

Πόραβος Νικόλαος, Msc, Παιδαγωγικής

Ταγκάλου Αγγελική, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Σχολική
Σύμβουλος

Τόμπρου Δήμητρα – Μαρία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Τσιακανίκας Κωνσταντίνος, Msc, Παιδαγωγικής

Τυρλής Γιάννης, Γ.Γ. Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Δρ. Παπαδάτος Γιάννης, MD, ομότιμος Καθηγητής
Ψυχοφυσιολογίας και Ψυχικής Υγιεινής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη:

Αθανασόπουλος Γιάννης, MD, PHD, Διευθυντής Ακουσολογικού
Τμήματος, Παιδο- Ωτορινολαρυγγικής κλινικής, Νοσοκομείου
Παίδων **Αντωνίου Αλέξανδρος – Σταμάτιος**, Επίκουρος Καθηγητής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών
Γκουντή Παναγιώτα, Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, MEd in TEFL,
Dip. RSA

Δράκος Γεώργιος, ομότ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Θεοδοσίου Ευστράτιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Κανάρη Κυριακή, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Καραγιαννάκης Γιάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Καφαλούκου Κωνσταντίνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Κουμέντος Γιάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Κουμούλα Αναστασία, Δρ. Παιδοψυχιατρικής, Διευθύντρια-
Συντονίστρια Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων στο Σισμανόγλειο
Λαμπροπούλου Κατερίνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών,
Σχολική Σύμβουλος

Μαγουλά Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μπάμπαλης Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαραλής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπαστέα Αγγελική, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαδάτου – Παστού Μαριέττα, Λέκτωρ Νευροψυχολογίας,
ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πατσιάδου Μαγδαληνή, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Ομότ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Ράντου Νεφέλη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Σάλμοντ Ελευθερία, Καθηγήτρια Ειδικής Παιδαγωγικής και
Ψυχολογίας ΕΚΠΑ, ΔΠΘ, ΑΣΠΑΙΤΕ

Σιδερίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Σκούρα Λαμπρινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Αθηνών

Σταθοπούλου Αγάθη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ταγκάλου Αγγελική, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, Σχολική
Σύμβουλος

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζεμπελίκος Ερρίκος, Επίκουρος Καθηγητής Ψυχιατρικής

Τόμπρου Δήμητρα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Τουλουμάκου Άννα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Οξφόρδης

Φελλούρης Ανάργυρος, Πρόεδρος Ελληνικής Μαθηματικής
Εταιρείας

Φουστάνα Αγγελική, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαντζούλη Ελένη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Χάσκου Σοφία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γραμματεία Συνεδρίου:

Αναγνωστοπούλου Βασιλική, *Msc. Ειδικής Αγωγής*

Γεροδημητρίου Μαρία, Ιστορικός, Εκπαιδευτικός Β' Βάθμιας

Λόντου Παναγιώτα, Φιλολογος-Ιστορίας & Εθνολογίας ΔΠΘ

Παπαναστασίου Δήμητρα, *Msc. Ειδικής Αγωγής*

Παρούση Αικατερίνη-Σοφία, Φιλόλογος

Φραγκούλη Μαρία-Ειρήνη, Φιλόλογος

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία.

Αικατερίνη Αθανασίου, Med Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία. Οι Νέες Τεχνολογίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση γι' αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα είναι σημαντικές. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική μέθοδος και από την ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί εισάγουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, γιατί βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη γνώση και συγχρόνως θεωρούν απαραίτητη την υλικοτεχνική υποδομή και την επιμόρφωση. Επίσης, κατά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, βιώνουν και θετικά συναισθήματα όπως ασφάλεια, χαρά, ικανοποίηση αλλά και αρνητικά όπως φόβο ως προς τη σωστή χρήση των ΤΠΕ και τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντί τους, ενδιασμό για την ολοκλήρωση της ύλης. Επιπλέον, συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο συντονιστής, ο ρυθμιστής που βοηθά το μαθητή να μαθαίνει αβίαστα και δημιουργικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες; Διδασκαλία; Ρόλος Εκπαιδευτικού; Συναισθήματα; Επιμόρφωση

Abstract

This paper aims to explore the views and perceptions of teachers in relation to the use of New Technologies in teaching. New Technologies, according to the literature, have a leading role in education, so teachers' views on the issue are important. In the present study, a qualitative method was applied, and from the analysis of the answers it emerges that teachers introduce New Technologies to their teaching because they help students to develop knowledge and consider the logistical infrastructure and training necessary. They also experience positive feelings such as safety, joy, satisfaction, but also negative feelings such as fear of using ICT correctly and their students' reactions to their use of ICT in their teachings, hesitation to complete matter. In addition, they agree that the teacher is the coordinator, the regulator who helps the learner to learn effortlessly and creatively.

Keywords: New technology; Teaching; Teacher role; Feelings; Education

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία.

Πράγματι, οι Νέες Τεχνολογίες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διδασκαλία. Είναι τα εργαλεία εκείνα που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του αβίαστα και δημιουργικά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός γίνεται ο διευκολυντής, ο σύμβουλος, ο συμπαραστάτης (Ντούσκας, 2005) τους στη μάθηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία.

Στόχοι είναι να αναδειχτεί η χρησιμότητα των Νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, να αναδειχτεί ο ρόλος του δασκάλου ως προς την εισαγωγή τους.

Ο σκοπός οδηγεί στα παρακάτω τρία ερευνητικά ερωτήματα :

1. Ποιες οι απόψεις τους για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία ;
3. Ποια τα συναισθήματα που τους διακατέχουν όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία ;

Το δείγμα αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του Δήμου Περιστερίου. Ως μέθοδος προσέγγισης του θέματος επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Αναλυτικότερα, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται προηγούμενες έρευνες που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα. Η ερευνητική διαδικασία ακολουθεί τα εξής στάδια, σύμφωνα με τον Creswell (2011): καθορισμός του προβλήματος, βιβλιογραφική επισκόπηση, διατύπωση σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή μεθόδου έρευνας, περιγραφή της έρευνας, ερμηνεία και τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται η συνέντευξη με ημιδομημένες συνεντεύξεις και με συγκεκριμένες σαφείς ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρείται ευέλικτη μορφή συνέντευξης, που βοηθά την έρευνα σε βάθος. (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009).

Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η εποχή μας θεωρείται εποχή της τεχνολογίας και της εξέλιξης που αναπτύσσεται ταχύτατα. Συνέπεια αυτής της εξέλιξης είναι ο άνθρωπος να σκέπτεται και να πράττει ευκολότερα και πιο αποδοτικά (Παγγέ & Κυριαζή, 2010), γι αυτό και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνία και επηρεάζουν διάφορους τομείς της (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Ειδικότερα, στον τομέα

της εκπαίδευσης, οι Νέες Τεχνολογίες προετοιμάζουν τους μαθητές για το ρόλο που θα διαδραματίσουν σε αυτήν ως ενεργοί πολίτες της (Δαμάσκου, 2002). Μέσα από τις εφαρμογές που περιλαμβάνουν (Παπασταματίου, 2008), οι μαθητές εύκολα αποκτούν πρόσβασή σε νέες πηγές γνώσης (Hokanson & Hooper, 2000), μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών τους επιτρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητες (Niederhauser & Stoddart, 2001) και το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και δημιουργικό (Κυρίδης κ.α., 2003; Παγγέ & Κυριαζή, 2010). Επιπλέον, το διαδίκτυο βοηθά τους μαθητές να ερευνούν, με τη σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα να αναπτύσσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και ο διαδραστικός πίνακας θεωρείται ένα δυναμικό διδακτικό εργαλείο που βοηθά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Τζιμογιάννης, 2001).

Συμπερασματικά, οι Νέες Τεχνολογίες μπαίνουν δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθούν το μαθητή στη μάθηση και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.

Οι Θεωρίες μάθησης ως προς την εισαγωγή των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη

Αναμφίβολα, οι Νέες Τεχνολογίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lim&Tay, 2003). Ήδη, από τον περασμένο αιώνα (Λαφατζή, 2005) άρχισαν να αναπτύσσονται νέες θεωρίες και αντιλήψεις για τον τρόπο ανάπτυξης και μετάδοσης της γνώσης που εισάγει μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλές θεωρίες μάθησης να εστιάζουν στη σημαντικότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Skinner, η διδασκαλία, όταν γίνεται με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, πρέπει να είναι λεπτομερώς σχεδιασμένη, να έχει συγκεκριμένους στόχους, να χωρίζει τη γνώση σε βήματα και να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση (Grabowski, 2009). Η θεωρία αυτή δίνει το έναυσμα να αναπτυχθούν διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής που επιτρέπουν στο μαθητή, μέσα από ένα σύνολο ερωτήσεων όπως: σωστό-λάθος, πολλαπλής επιλογής και άλλα, να ακολουθήσει ένα δικό του ρυθμό μάθησης (Ράπτης & Ράπη, 2002).

Ο εποικοδομητισμός δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση (Φαναριώτης, 2004) και στη χρήση των εποπτικών μέσων (Λαφατζή, 2005) για την επίτευξη στρατηγικών απόκτησης γνώσεων. Έτσι, τα εκπαιδευτικά λογισμικά ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, και τους μαθαίνουν να συνεργάζονται.

Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός τονίζει τη σημαντικότητα του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στη ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων του παιδιού και το ρόλο της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και της συνεργασίας ως μέσο μάθησης (Daniels, 2005). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει το μαθητή και ο μαθητής μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να αναπτύξει τη γνώση (Δαφέρμος, 2002) και να καλλιεργήσει δεξιότητες (Kirsh, 2004). Στην τάξη, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός βρίσκει εφαρμογή με τη χρήση των Η/Υ, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών που διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης.

Η θεωρία της δραστηριότητας αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στο πώς το άτομο αναπτύσσεται σε σχέση με το περιβάλλον του. Οι τομείς που λαμβάνουν μέρος στη δραστηριότητα είναι: το άτομο ως υποκείμενο, ο στόχος ως αντικείμενό της και τα εργαλεία εσωτερικά (νόηση, σχεδιασμοί, μέθοδοι) ή εξωτερικά (υπολογιστές, τεχνικά εξαρτήματα, αντικείμενα) (Κόμης, 2004) που βοηθούν τα υποκείμενα να πραγματοποιούν τους στόχους που θέτουν (Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009). Η συνεργασία του δασκάλου με τους μαθητές, η επίτευξη των στόχων και η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους (Cole&Engeström 1993 στο Lim&Hang 2003) είναι απαραίτητα στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος και να χρησιμοποιεί κατάλληλα εκπαιδευτικά σενάρια (EAITY, 2008). Οι δραστηριότητες που γίνονται μέσω των ΤΠΕ αποβλέπουν στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Μυσερλή, 2015).

Η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης βασίζεται στην παραδοχή ότι ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα μάθησης, δημιουργεί συσχετίσεις, φτάνει σε συμπεράσματα (Μυσερλή, 2015), τα αξιολογεί και ελέγχει τη γνώση. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών λογισμικών επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές,

υπάρχουν συνεργατικά περιβάλλοντα και ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία τους (Jimoyiannis et al., 2000), ενώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του εμπνευστή στη διαδικασία της μάθησης.

Γενικότερα, μέσα από τις θεωρίες μάθησης, αναδεικνύεται ο ρόλος των Νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης.

Ο ρόλος του δασκάλου στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός, αφού θέτει στόχους, επιλέγει τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας (Τριλιανός, 2003) και έτσι βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική με έμφαση στη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Kim 2001) και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), δηλώνουν ότι με τη χρήση των ΤΠΕ η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική (Διαμαντάκη κ.α., 2001) και αναπτύσσεται η ενεργητική συμμετοχή και η κριτική σκέψη των μαθητών (Kafai et al., 2002). Αντίθετα, άλλες έρευνες εστιάζουν στα εμπόδια που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, αναφέρουν το φόβο και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση που έχουν ως προς τη χρησιμοποίηση των μέσων αυτών (Pelgrum, 2001), τη μεγάλη προετοιμασία που απαιτείται και τη διδακτική ώρα που δεν επαρκεί (Guha, 2000), τη μη υποστήριξη από το διευθυντή και την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Slaouti & Barton, 2007). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης και την παρακολούθηση κατάλληλων προγραμμάτων που να τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Hargreaves & Fullan, 1992), να εξασκηθούν σε νέες μεθόδους και πρακτικές για τη διδασκαλία τους. Πράγματι, από έρευνες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, εκφράζονται θετικά και θεωρούν ότι έχουν βελτιωθεί κατά πολύ οι δεξιότητές τους (Santos & Pedro, 2012) γι' αυτό η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται κατ' εξακολούθηση (Μπενάκη, 2010).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής της γνώσης, υπερνικώντας τα εμπόδια και μέσα από τις δεξιότητες που αποκτά με την επιμόρφωση, εισάγει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του και βοηθά τους μαθητές του στην ανακάλυψη της γνώσης.

Ερευνητικό μέρος

Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2018 και συμμετείχαν συνολικά 8 άτομα, εκ των οποίων οι 4 ήταν άντρες και οι 4 γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος των 4 ανδρών κυμαίνεται από 40 έως 50 ετών και των γυναικών από 35-50. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση οι 6 ήταν έγγαμοι με παιδιά και 2 άγαμοι. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο όλοι ήταν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και εργάζονταν σε δημόσια σχολεία. Οι δυο ήταν καθηγητές σε Γυμνάσιο-Λύκειο και οι έξι σε Δημοτικό σχολείο. Στην αρχή οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση τι είναι γι' αυτούς οι Νέες Τεχνολογίες, πώς δηλαδή θα τις όριζαν σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι 5 στους 8 απάντησαν ότι οι Νέες Τεχνολογίες είναι εκείνες που βοηθούν στη συγκέντρωση, επεξεργασία και ανάλυση στοιχείων καθώς και στην αποθήκευση δεδομένων. «Οι μαθητές εύκολα συγκεντρώνουν περισσότερες πληροφορίες και τις παρουσιάζουν. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί λίγο χρόνο και

γίνεται εύκολα.». Ένας άλλος συμπλήρωσε: « η συλλογή πληροφοριών δεν είναι εύκολη μόνο για τους μαθητές αλλά και για το δάσκαλο που μπορεί και εμπλουτίζει τη διδασκαλία του με στοιχεία πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο», ενώ : « όχι μόνο ο δάσκαλος μπορεί να βρει περισσότερα στοιχεία μα και τα αποθηκεύει και, αν δεν υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο τα παρουσιάζει εύκολα». Κάποιος άλλος είπε χαρακτηριστικά: «Δεν είναι μόνο οι περισσότερες πληροφορίες που αντλούμε από τον υπολογιστή αλλά και τα τόσα εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν και βοηθούν τη διδασκαλία. Για παράδειγμα ένα animation, μια όμορφη παρουσίαση φωτογραφιών ή εργασιών τους». « Οι νέες τεχνολογίες, όπως ανέφερε ένας άλλος, είναι υλικά που δίνουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο δάσκαλο και το μαθητή». Οι 3 από τους συμμετέχοντες έδωσαν ορισμούς για τις Νέες Τεχνολογίες και αναφέρθηκαν σε όλα εκείνα τα μέσα που τις χαρακτηρίζουν: «οι διαδραστικοί πίνακες, ο βιντεοπροβολέας και κυρίως ο Η/Υ, που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στη διδασκαλία». Συμπερασματικά, όπως ειπώθηκε: « Οι Νέες Τεχνολογίες είναι όλα τα προϊόντα της τεχνολογίας στην υπηρεσία του δασκάλου και του μαθητή». Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες-εκπαιδευτικούς να αναφέρουν την εμπειρία τους στις ΤΠΕ. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και ημερίδες για τις ΤΠΕ , είχαν επιμορφωθεί σε αυτές σε επίπεδο Α1 και κάποιοι σε επίπεδο Β1, ενώ επισήμαναν: «Είναι πολύ διαφορετική η διδασκαλία αλλά και πολύ χρονοβόρα». Στο τρίτο υποερώτημα οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση του τι προσφέρει η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Όλοι συμφώνησαν ότι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο, επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται και βελτιώνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Ειδικότερα ένας εκπαιδευτικός απάντησε: « η αξιοποίηση τους προσφέρει σωστή κατανόηση των μαθηματικών συναρτήσεων και παράλληλα με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, είναι το καλύτερο που μπορεί να προσφερθεί στο μαθητή, είναι γρηγορότερος τρόπος εκμάθησης ». Επίσης, ένας άλλος τόνισε: « Γενικά είναι ένα διαφορετικό επίπεδο της μάθησης που με χαρά ο μαθητής μαθαίνει και κυρίως ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή αναπτύσσεται μια σχέση μοναδική». Επιπλέον, από τις απαντήσεις σημειώθηκε ότι για την καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία θα πρέπει να γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια σε νέα κάθε φορά αντικείμενα. Επιπλέον , ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες-εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποια μαθήματα χρησιμοποιούν περισσότερο τις ΤΠΕ. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φάνηκε ότι γενικότερα η εισαγωγή των ΤΠΕ μπορεί να γίνει σε όλα τα μαθήματα. Αναλυτικότερα, ένας ανέφερε: «στα Μαθηματικά του Λυκείου είναι αρκετά χρήσιμη η χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε γιατί υπάρχουν «λογισμικά προγράμματα που ο μαθητής φτιάχνει μια συνάρτηση και κατευθείαν παρουσιάζεται αυτή γραφικά. Είναι πολύ διαφορετικό να βλέπει σε μια ημιτονοειδή συνάρτηση την καμπύλη πώς αυξομειώνεται αυξάνοντας ή μειώνοντας την οξεία γωνία», ενώ άλλος συμπλήρωσε: «θα μπορούσαν οι Τ.Π.Ε να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα του Λυκείου που εκτός από την Πληροφορική , θα ήταν και η Μηχανολογία , τα Project» .

Επίσης, σημειώθηκε ότι: «στο Δημοτικό , η χρήση των Τ.Π.Ε ενδείκνυται για μαθήματα, όπως η Ιστορία , η Γλώσσα που μπορούν να φτιάξουν και να επιμεληθούν ποιηματάκια , ιστορίες , ένα παραμύθι με εικόνες , διαφημίσεις, η Γεωγραφία με χάρτες ή παίρνοντας πληροφορίες από προγράμματα περιήγησης, η Φυσική για πειράματα, τεστ εμπέδωσης και κατανόησης». Σε πολλούς συμμετέχοντες μπορούσε κανείς να διακρίνει έντονη την επιθυμία να κάνουν σχέδια εργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ σε επετειακά μαθήματα. Κάτι που τονίστηκε είναι ότι: « στα Μαθηματικά, στα

τμήματα ένταξης, δεν είναι λειτουργική η χρήση των ΤΠΕ γιατί δεν δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διακόψει το πρόγραμμα, να δει τυχόν αδυναμίες των μαθητών και να ξαναγυρίσει πίσω, πράγμα που γίνεται ευκολότερα με το βιβλίο. Θα μπορούσαν να είναι πιο λειτουργικά τα συγκεκριμένα προγράμματα αν είχε προχωρήσει η έρευνα, αν είχαμε μεγαλύτερη παραγωγή υλικού». Ένα σημείο ακόμα που αναφέρθηκε είναι : «οι ΤΠΕ μπορούν ή να χρησιμοποιηθούν ως απόρριψη στην αρχή του μαθήματος ή στο τέλος ως εμπέδωση της ύλης και επιβράβευση». Επιπρόσθετα, ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων στο κατά πόσο οι μαθητές τους προσέχουν στο μάθημα όταν αυτό γίνεται με τη χρήση των ΤΠΕ. Όλοι θεωρούν ότι οι μαθητές προσέχουν περισσότερο, γιατί είναι κάτι που τους ενθουσιάζει : «οι μαθητές είναι πολύ προσεκτικοί γιατί τους αρέσει αυτή η νέα εμπειρία της διδασκαλίας » . Η φασαρία , ο ενθουσιασμός, ακόμα και ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες είναι έκδηλα φαινόμενα, γι αυτό και ένας ανέφερε: «Φασαρία κάνουνε για να πουν τη γνώμη τους . Νιώθεις πως όλη η διδασκαλία είναι αυθόρμητη , δημιουργική και αυτό τους ενθουσιάζει» . Άλλος συμμετέχων αναφέρθηκε στο κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργείται ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή ενώ ένας εκπαιδευτικός περιέγραψε ως εξής το ενδιαφέρον των μαθητών : «οι μαθητές δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον ακόμα και οι αδύνατοι που είναι συγκεντρωμένοι και συμμετέχουν περισσότερο, μόνο που ο εκπαιδευτικός πρέπει να «συντονίζει» τους μαθητές για να μην «ξεφεύγουν» από το πρόγραμμα». Στο ερώτημα, ποια από τις ΤΠΕ χρησιμοποιούν περισσότερο, οι περισσότεροι φαίνεται να χρησιμοποιούν τον βιντεοπροβολέα , ενώ ελάχιστοι το διαδραστικό πίνακα αφού δεν υπάρχει σε όλες τις τάξεις. Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «Πολύ συχνά, είπε κάποιος, χρησιμοποιώ υπολογιστή συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα. Αυτό με βοηθά να παρουσιάζω στα παιδιά διαφάνειες αλλά να συνδέομαι και στο διαδίκτυο». Όλοι πάντως είναι θετικοί σε τεχνικές παρουσίασης όπως σενάρια διδασκαλίας και μικροδιδασκαλίες, κυρίως εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει και το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. «Τα σενάρια διδασκαλίας κάνουν το μάθημα πιο δημιουργικό, αποτελεσματικό και καλύτερα κατανοητό. Ειδικά οι αδύνατοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα». Τόνισαν όμως το πόσο χρονοβόρα είναι τα σενάρια σε σχέση με τις μικροδιδασκαλίες. Στο ερώτημα: «αν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη χρήση των ΤΠΕ» , όλοι συμφώνησαν ότι κύριο πρόβλημα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Για παράδειγμα ένας απάντησε : «πρέπει να χρησιμοποιώ το δικό μου υπολογιστή γιατί του σχολείου δεν είναι πάντα διαθέσιμος» . Κάποιος άλλος συμπλήρωσε : «Υπάρχουν ειδικές αίθουσες υπολογιστών σε κάθε σχολείο αλλά δεν είναι για τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά , παρά μόνο για το μάθημα της Πληροφορικής » . Ένας άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε: « για να φτιάξω προγράμματα στον υπολογιστή πρέπει να τα βρίσκω και να τα αποθηκεύω σε στικάκι και μετά να τα παρουσιάζω στους μαθητές. Αυτό, γιατί δεν υπάρχει δίκτυο που συνδέει όλες τις τάξεις». Στο ερώτημα αυτό τονίστηκε επίσης ότι δεν προσφέρονται στα σχολεία τα κατάλληλα κονδύλια για τον εξοπλισμό τους .Επιπλέον, ένα άλλο σημείο που αναδείχτηκε είναι ότι οι υπολογιστές δε φτάνουν για όλους και αυτό επηρεάζει και το χρόνο της διδασκαλίας αλλά και δρα ανασταλτικά στις αντιδράσεις των μαθητών, που ενώ περιμένουν τη σειρά τους κάνουν φασαρία» .Άλλοι ανέφεραν ότι ως επιπλέον πρόβλημα τις αντιδράσεις των μαθητών όταν καταλαβαίνουν ότι κάτι δε λειτουργεί σωστά που δημιουργεί φασαρία και κενά χρόνου στη διδασκαλία. Όταν μάλιστα μπλοκάρει κάτι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας τόσο με τους υπόλοιπους συναδέλφους όσο και με το διευθυντή. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι βιώνουν ευχάριστα συναισθήματα και γι αυτό και τις εντάσσουν στη διδασκαλία

τους. Ειδικότερα, απάντησαν ότι αισθάνονται ασφαλείς για τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης. Ένα άλλο συναίσθημα που αναδείχτηκε είναι η ικανοποίηση που νιώθει ο εκπαιδευτικός με τη χρήση των ΤΠΕ: « νιώθω ικανοποιημένος με αυτό που κάνω. Νιώθω ότι έχω πετύχει καλύτερα το στόχο μου και το μάθημα είναι πιο κοντά στους μαθητές μου». Επίσης εξέφρασαν χαρά για τον τρόπο αυτό της διδασκαλίας: «ξεφεύγω από τον παραδοσιακό τρόπο και κάνω κάτι πιο δημιουργικό. Αυτό μου δίνει χαρά μέσα μου ότι προσφέρω περισσότερο». Με την ίδια άποψη συμφώνησε και κάποιος άλλος: «μου δίνει χαρά το όλο αποτέλεσμα γιατί και το μάθημα γίνεται πιο όμορφο, πιο ξεκούραστο και οι ΤΠΕ τελικά αποδεικνύονται ένας σπουδαίος σύμμαχος στο πλευρό του δασκάλου». Κατόπιν, διερευνήθηκαν τα αρνητικά συναισθήματα των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών κατά τη χρήση των ΤΠΕ όπου οι περισσότεροι θεώρησαν βασικό αρνητικό συναίσθημα το φόβο από την αντίδραση των μαθητών στο αν χρησιμοποιούν σωστά τις ΤΠΕ. Για παράδειγμα «...Φοβήθηκα ότι τα παιδιά θα έκανα φασαρία και θα νόμιζαν ότι τώρα είναι ώρα για παιχνίδι. Ακόμα φοβόμουν για το αν θα λειτουργήσει σωστά και μήπως κάνω κάποιο λάθος. Δεν ήμουν βλέπετε και τόσο εξοικειωμένος. Καλή η θεωρία όμως άλλο η πράξη.» Ένας ακόμη εκπαιδευτικός επισήμανε ότι σε τμήματα ένταξης η διδασκαλία λειτουργεί διαφορετικά. Σε μια άλλη απάντηση σημειώθηκε το εξής: « είναι ωραίο να λέμε ότι διδάσκουμε με τη χρήση ΤΠΕ. Πρώτα όμως πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν ότι αυτό είναι μάθημα και όχι βέβαια χάσιμο χρόνου. Δεν μαζευτήκαμε για να ..παιξουμε αλλά για να κάνουμε μάθημα δημιουργικό. Αυτό είναι δύσκολο και χρειάζεται υπομονή. Παράλληλα γεμίζει και με άγχος τον εκπαιδευτικό». Επίσης αρκετοί είχαν άγχος και εξέφρασαν ενδοιασμό για το αν καταφέρουν να ολοκληρώσουν την ύλη. Τέλος, οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για το ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στις ΤΠΕ, δηλαδή πώς διαμορφώνεται τώρα, τι συναισθήματα αυτό δημιουργεί. Όλοι εξέφρασαν φόβο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία που τώρα αλλάζει. Συγκεκριμένα: «Φοβήθηκα μήπως τελικά ο ρόλος μου χαθεί» Η Τεχνολογία δεν μπορεί να αντικαταστήσει το έργο του εκπαιδευτικού. Αυτό δεν το δέχομαι. Πάντα ο εκπαιδευτικός πρέπει να παραμένει ο συντονιστής, ο ρυθμιστής και αυτός είναι ο ρόλος του». Μάλιστα κάποιος άλλος είπε το εξής: « Ο υπολογιστής είναι καλός, αλλά αν χρησιμοποιείται κατά κόρον δεν αφήνει περιθώρια να αναπτυχτεί η σκέψη. Είναι καλύτερο ο δάσκαλος, που είναι συντονιστής της όλης διαδικασίας, να συνδυάζει μεθόδους και εποπτικά μέσα διδασκαλίας για να αποφεύγονται τέτοιου είδους καταστάσεις αλλά και κυρίως να μη «βαριούνται» οι μαθητές.». Η ίδια άποψη εκφράστηκε από άλλον εκπαιδευτικό που είπε: « το να νιώθει ο εκπαιδευτικός άγχος για το πώς θα κάνει το μάθημα, να νιώθει ανησυχία μήπως κάτι δεν πάει καλά το καταλαβαίνω, αλλά να νιώθει άγχος ή φόβο για το ρόλο του αυτό δεν το καταλαβαίνω. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας είναι και οι εκπαιδευτικοί είναι οι συντονιστές της». Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι δεν αλλάζει ο ρόλος του δασκάλου, αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος.

Συμπεράσματα

Αρχικά, στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ εκπαιδευτικοί που έχουν εισάγει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, οι τέσσερις ήταν άντρες και τέσσερις γυναίκες. Όλοι είχαν λάβει μέρος σε σεμινάρια και εκπαιδευτικές ημερίδες με θέματα που σχετίζονταν με τους υπολογιστές και τις Νέες Τεχνολογίες.

Στη συνέχεια, η έρευνα χωρίστηκε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Ποιες οι απόψεις σας για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και χωρίστηκε σε τρία υποερωτήματα. Σύμφωνα με το πρώτο υποερώτημα, οι συμμετέχοντες όρισαν τις Νέες Τεχνολογίες, τόνισαν τη χρησιμότητά τους στην παρουσίαση εκπαιδευτικών λογισμικών, στην παρουσίαση εικόνων και στο φτιάξιμο ταινιών animation και γενικότερα τις χαρακτήρισαν ως προϊόντα τεχνολογίας στην υπηρεσία του δασκάλου και του μαθητή. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι όλοι είχαν παρακολουθήσει το Α1 επίπεδο επιμόρφωσης και επιπρόσθετα είχαν πάρει μέρος σε σεμινάρια και σχετικές ημερίδες, ενώ κάποιοι είχαν επιμορφωθεί στο Β1 επίπεδο. Πράγματι, το Υπουργείο Παιδείας, έχει καθιερώσει εκπαιδευτικά προγράμματα για την επιμόρφωσή όπως το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2002-2006), το έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (2007-2013) και άλλα με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητάς τους στη χρήση των Η/Υ και την εφαρμογή τους στην τάξη (Τάσση, 2014). Επίσης, οι συμμετέχοντες γενικά εκφράστηκαν θετικά απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, και ειδικότερα τόνισαν το πόσο σημαντικές είναι στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Είναι αλήθεια, ότι ο νέος αυτός τρόπος μάθησης, βοηθά τους μαθητές να κατανοούν και να εμβαθύνουν στην ύλη σε αντίθεση με μια παραδοσιακή διδασκαλία (Shunk, 2010) και χρησιμοποιώντας κατάλληλα προγράμματα να οικοδομούν τη γνώση (Kirschneretal., 2006). Στο τέλος, επισήμαναν ότι θα πρέπει να γίνονται σεμινάρια ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος καλύτερα. Είναι διαπιστωμένο, ότι (Μαρκαντώνης& Σαραφίδου 2009) η επιμόρφωση στις ΤΠΕ δρα θετικά στους εκπαιδευτικούς, όπως και η συνεχής παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων τους βοηθά στη διδασκαλία τους (Μπενάκη, 2009).

Πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο που μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και είχε χωριστεί σε τέσσερα υποερωτήματα. Πρώτα-πρώτα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην πλειονότητα των μαθημάτων τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο ενώ εκφράζουν τις ανησυχίες τους στο ότι δεν υπάρχουν ακόμα επαρκή προγράμματα Μαθηματικών για τα τμήματα ένταξης. Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Μαρκαντώνη και Σαραφίδου (2009), όπου διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό ποσοστό χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ακόμα, κάποιοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι ΤΠΕ δε βοηθούν και τόσο τη μαθησιακή διαδικασία κάτι που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Gulbahar&Güven, 2008; Rumpagaporn&Darmawan, 2007; Τζιμογιάννης& Κόμης, 2004). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο ότι η αξιοποίησή των ΤΠΕ μέσα στη διδασκαλία βελτιώνει τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, δίνει στους μαθητές χαρά διαπιστώσεις που αναδεικνύονται και σε άλλη έρευνα (Κεραμιδά, 2010) και εστίασαν σε μέσα και τεχνικές παρουσίασης. Ειδικότερα, εξέφρασαν επιφυλάξεις για τα εκπαιδευτικά σενάρια που είναι αρκετά δημιουργικά και αποτελεσματικά όπως θεωρεί και η Τζαφέρη (2014), αλλά χρονοβόρα. Κυρίως, για τις μικροδιδασκαλίες απάντησαν ότι επειδή είναι σύντομες και στοχευμένες, τις χρησιμοποιούν περισσότερο. Τέλος, αναφέρθηκαν σε προβλήματα ως προς τη χρήση των ΤΠΕ και όπως επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Karasanvidis, 2009), οι συμμετέχοντες θεώρησαν σημαντικό πρόβλημα την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, αφού είναι εκείνη που βοηθά τη

διδασκαλία και μειώνει τα τεχνικά προβλήματα (Φραντζή & συν., 2006). Άλλο πρόβλημα ήταν η μη σωστή συνεργασία και στήριξη από το διευθυντή και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Γενικότερα, ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων είναι πολύ σημαντικός μέσα στη σχολική μονάδα ως προς τη χρήση των ΤΠΕ (Τσουλής& Τσολακίδης, 2013). Θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη (Δημητρακοπούλου, 2002) ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα και τυχόν υλικοτεχνικά προβλήματα (Μήτκας, Τσουλής, Πόθος , 2013).

Ποια τα συναισθήματα που σας διακατέχουν όταν χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία σας

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν θετικά συναισθήματα όπως: ασφάλεια για τα αποτελέσματα της μάθησης, ικανοποίηση και χαρά για την επίτευξη των στόχων. Γενικότερα, η θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις νέες τεχνολογίες διαφαίνεται και σε άλλες (Τζιμογιάννης& Κόμης, 2004; Tezci, 2011). Στα αρνητικά συναισθήματα επισημάνθηκαν η έλλειψη αυτοπεποίθησης και ο φόβος ως προς τη σωστή χρήση των ΤΠΕ ή ως προς τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντί τους και κάποιοι εξέφρασαν ενδοιασμό για το αν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την ύλη κάτι που έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Πολίτης κ.α., 2000). Επιπλέον, συμφώνησαν ότι ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει , είναι εκείνος που βοηθά να αναπτυχθεί η σκέψη του μαθητή ενώ θα πρέπει να έχει στην κατάλληλη προετοιμασία και να έχει οργανώσει σωστά το χρόνο διδασκαλίας.

Περιορισμοί και δυσκολίες

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών και αυτό ίσως έφερε επιπτώσεις στις αναλύσεις και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που αναλύθηκαν, θεωρείται σημαντικό να διεξαχθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα και να εξεταστεί διεξοδικότερα το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

α. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε. & Τσιλιμένη Τ. (2009). Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Δραστηριότητες και Προτάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Creswell, J.W. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Μτφρ. Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Δαμάσκου Μ. (2002). Les NTIC et les nouveaux rapports au savoir. ΕΑΠ, Πάτρα.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., & Πανούσης, Γ. (2001). Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα. Αθήνα: Παπαζήση.

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Αθήνα: Ατραπός

Δημητρακοπούλου, Α. (2002). Διαστάσεις Διδακτικής Διαχείρισης των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση, στο Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα, Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε.. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΕΑΙΤΥ (2008). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 1 (γενικό μέρος), ΕΑΙΤΥ – Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Κεραμιδά, Κ. (2010). Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Τσακίριδου, Ε. (2003). Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες; Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή της πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λαφατζή, Ι. (2005). Ν. Τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαρκαντώνης, Χ, Σαραφίδου Γ., (2009) Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη από επιμορφωμένους στη χρήση τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ - Α ΤΠΕ, Πειραιάς, 17-18/10/2009

Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ., Πόθος, Δ. (2013). Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. Μελέτη Περίπτωσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ημαθίας, 233-242.

Μπενάκη, Σ., (2009), Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ - ΔΤΠΕ, Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009.

Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Πρακτικά 8th International Conference in Open & Distance Learning . November 2015, Athens.

Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παγγέ, Τ & Κυριαζή, Μ. (2010). Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Ανάκτηση από : <http://gym-fylis.att.sch.gr/Joomla/index.php/2010-07-29-22-21-03/51-2010-07-31-13-28-41.html>.

Παπασταματίου, Ν. (2008). «Η Χρήση Των Τεχνολογιών Πληροφορίας Και Επικοινωνιών Στην Εκπαίδευση». Λαγκάδια, Ημερίδα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αρκαδίας.

Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ., & Τσαούσης, Γ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο Β. Κόμης (επιμ.) Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (σ. 583-592), Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση. Αθήνα.

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, τ. 1, σελ. 200-215.

Τζαφέρη, Π. (2014). Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού για μαθητή με Asperger με τη χρήση λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης. Δημερίδα «Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Ειδική Αγωγή», Θεσσαλονίκη, 10-11 Μαΐου 2014.

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη (σ. 29-40). Σύρος.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (σ. 165-176). Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2003). Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμος Α. Αθήνα.

Τσουλής, Μ., & Τσολακίδης, Κ. (2013). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Από τα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Σύρος.

Φαναριώτης, Π. (2004). Η εκπαίδευση στο Σύγχρονο Κοινωνικοοικονομικό & Τεχνολογικό Περιβάλλον. Συστήματα, στρατηγικές και Νέες Τεχνολογίες στην Πορεία προς την Εκπαιδευτική Αλλαγή. Αθήνα: Σταμούλης.

Φραντζή Π., Τσαγγαρούλιας Χ., Φιλιππάτου Α., Φυλλαδιτάκης Ε. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2006) Οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Ταυτότητα, προσδοκίες, παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες, ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Διαθέσιμο: <http://www.eeep.gr>

β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Cole, M., &Engeström, Y. (1993). A cultural–historical approach to distributed cognition στο Lim, C. & Hang, D. (2003). An activity theory approach to research of ICT integration in Singapore schools, *Computer In Education*, Vol. 41, pp. 49-63.

Daniels, H. (2005). *An Introduction to Vygotsky*, USA, Routledge.

Hokanson, B., & Hooper, S. (2000). Computers as cognitive media: Defining the potential of computers in education. *Computers and Human Behavior*, 16(5), 537-552.

Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.

Grabowski, B. (2009). ICT as an Enabler for Effective Learning Design: Its Evolving Promise. *International Journal for Educational Media and Technology* , Vol.3, Num. 1, pp. 12-23. 2009.

Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Educational Technology and Society*, 11(3), 37-51.

Guha, S. (2000). Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Atlanta, GA, November 8-11, 2000.

Jimoyiannis, A., Mikropoulos, T. A. & Ravanis, K. (2000). Students' performance towards computer simulations on kinematics. *Themes in Education*, 1(4), 357-372

Karasavvidis, I. (2009). Activity Theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to Information and Communication Technologies. *Computers & Education*, doi:10.1016.

Kafai, Y. B., Fishman, B. J, Bruckman, A. S., & Rockman, S. (2002). Models of educational computing home: New frontiers for research on technology in learning. *Educational Technology Review*, 10(2), 52- 68.

Kim, B. (2001). *Social Constructivism, emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. University of Georgia.

Kirschner, PA., Sweller, J. & Clark, RE (2006). *Educational Psychologist*, 41, 75-86. Γιατί η ελάχιστη καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν λειτουργεί: Μια ανάλυση της αποτυχίας του κονστρουκτιβισμού, ανακάλυψης, διδασκαλία με βάση το πρόβλημα, βιοματική, και η έρευνα που βασίζεται. *Εκπαιδευτική Ψυχολόγος*, 41, 75-86.

Kirsh, D. (2004). *Metacognition, Distributed Cognition and Visual Design* στο P. Gardinfor & P. Johansson (2005), *Cognition, Education and Communication Technology*, USA, Routledge.

Lim, C. & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an Elementary school: Students' engagement in higher-order thinking, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Vol. 12, No 4, pp. 425–451.

Niederhauser, D.S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 17(1), 15-31.

Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163–178.

Rumpagaporn, M., & Darmawan, G. (2007). Students' critical thinking skills in a Thai ICT schools pilot project. *International Education Journal*, 8(2), 125-132.

Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.). (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.

Santos, A., & Pedro, N. (2012). The relationship between teachers' training, personal sense of efficacy and ICT integration: Analysing its strength and stability. In L. Morris & C. Tsolakidis (eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Information Communication Technologies in Education "Readings in Technology in Education"* (pp. 343-354), Rhodes, Greece, July 5-7. Retrieved April 26 2013, from <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/08-5-Santos.pdf>.

Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Slaouti, D., & Barton, A. (2007). Opportunities for practice and development: newly qualified teachers and the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in English secondary school contexts. *Journal of In-service Education*, 33(4), 19.

Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.

Η χαρισματική ηγεσία του Μουσταφά Κεμάλ στη μάχη του Σαγγαρίου

Βασιλική Αναγνωστοπούλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70,50

vickulinian@gmail.com

Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος M.A., Ph.D.

Διευθυντής Δ. Σ. Διλόφου Βάρης

nafoo@otenet.gr

Γεωργία Α. Μπαβέλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

georgia.baveli@hotmail.com

Περίληψη

Η μελέτη χαρισματικών προσωπικοτήτων γίνεται με σκοπό τον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που δίνουν την ιδιαίτερη δυναμική τους. Ο χαρισματικός ηγέτης εμφανίζεται σε οριακές εποχές, στη διάρκεια των οποίων δημιουργείται ένα πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό ή και συνειδησιακό κενό που θα πρέπει να κατανοήσει προκειμένου να λυτρώσει το λαό του. Ο Κεμάλ συγκεντρώνει στο μέγιστο τον ιδεότυπο της χαρισματικής ηγεσίας. Οι αποφάσεις του κατά την διάρκεια των μαχών του Πολέμου της Ανεξαρτησίας (Kurtuluş Savaşı) και ιδιαίτερα του Σαγγαρίου έκαναν πολλούς να τον θεωρούν αθάνατο. Η εκκένωση του ΕσκίΣεχίρ τον Ιούλιο του 1921 ήταν οδυνηρότατη. Ο Κεμάλ πρόβλεψε σωστά, η υποχώρηση ανατολικά του Σαγγαρίου ήταν η μόνη λύση. Οι Έλληνες πεπεισμένοι στην ανωτερότητά τους σχεδίαζαν να καταλάβουν την Άγκυρα. Ο Κεμάλ προβλέποντας επίθεση από τα αριστερά στηρίχθηκε στο γεωγραφικό πλεονέκτημα της θέσης σχεδιάζοντας την άμυνα. Στις 23 Αυγούστου ξεκίνησε η ελληνική επίθεση, οι δύο πλευρές έριξαν στη μάχη όλες τους τις δυνάμεις. Οι Έλληνες διέσπασαν σε πολλά σημεία την αμυντική γραμμή, όμως οι Τούρκοι δημιουργούσαν αμέσως νέα, ενώ διενεργούσαν απανωτές αντεπιθέσεις. Στις 13 Σεπτεμβρίου, ο ελληνικός στρατός υποχώρησε, τα δύο στρατόπεδα είχαν χάσει το ένα πέμπτο της δύναμής τους. Τιμώντας τον, η Εθνοσυνέλευση τον ονόμασε Νικητή (Gazi), η πρωτεύουσά του είχε σωθεί.

Λέξεις - Κλειδιά: Χαρισματική ηγεσία; Κεμάλ; Μάχη Σαγγαρίου; Αύγουστος 1921

Abstract

The study of charismatic personalities is done in order to identify the elements that give them their particular dynamics. A charismatic leader appears in marginal seasons, in which a political, social, economic or even a gap in consciousness is created. The leader must recognize this gap in order to redeem his people. Kemal presents most of the characteristics of charismatic leadership's ideal. His decisions during the War of Independence (Kurtuluş Savaşı) and especially in the battle of Sakarya made many people to consider him immortal. The evacuation of Eskişehir in July 1921 was agonizing. Kemal predicted correctly that the retreat to the East of Sakarya was the only solution. The Greeks, being convinced of their superiority, were planning to occupy Ankara. Predicting an attack from the left side, Kemal relied on the geographical advantage of his position and designed the defense. On August 23th, the Greek attack began and the two sides threw all their forces into the battle. The

Greeks broke the defensive line in many places, but the Turks immediately created new ones while carrying out counterattacks. On September 13th, the Greek army retreated and the two camps had lost one-fifth of their power. As an honor, the National Assembly called Kemal “Winner” (Gazi); his capital had been saved.

Keywords: Charismatic Leadership; Kemal; Battle of Sakarya; August 1921

Η ηγεσία και το χάρισμα

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι απαιτητικός και το έργο της πολύμορφο. Το λειτούργημά της όμως αναγκαίο σε κάθε περίπτωση γιατί πολλές φορές η λήψη αποφάσεων δεν είναι εφικτή από δυσκίνητα και πολυμελή συλλογικά όργανα. Πολλά είναι τα αίτια που οδηγούν κάποιον να αναλάβει ηγετική θέση. Αυτά μπορεί να είναι πολιτικά, κοινωνικά, διανοητικής ή άλλης φύσεως, ανάλογα με τις περιστάσεις, την ομάδα και το πρόσωπο. Ορισμένες φορές, ο ηγέτης αναλαμβάνει το ρόλο του εξαιτίας των φυσικών ηγετικών του προσόντων ή λόγω των επίκαιρων αναγκών της ευρύτερης ομάδας όπου ανήκει (Κυριακίδης, 2003:29). Σε κάθε περίπτωση όμως ένας ηγέτης έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον κάνουν να διαφέρει από τους «κοινούς θνητούς» όπως: διανοητική ικανότητα, ισχυρή προσωπικότητα, διορατικότητα, επικοινωνιακή πειθώ, ελκυστικότητα και μια γενικότερη αποδοχή που περικλείει το θαυμασμό και την ικανότητα της προσέλευσης και της δράσης των οπαδών (Θεοφανίδης, 1999:24).

Στην περίπτωση της χαρισματικής προσωπικότητας, ηγέτης είναι το άτομο που ξεχωρίζει και διακρίνεται από τα υπόλοιπα γιατί συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις που εμπνέουν τον θαυμασμό και την αναγνώριση (Θεοφανίδης, 1999:20). Οι ικανότητες αυτές τον διαφοροποιούν από τους απλούς ηγέτες. Αυτός όχι μόνο μπορεί να προβλέψει τις μελλοντικές εξελίξεις και να τις αντιμετωπίσει ανάλογα, αλλά πιστεύει ότι μπορεί να σημειώσει καλύτερα αποτελέσματα από οποιονδήποτε άλλο. Αυτό του δίνει δύναμη για να συνεχίσει τη δράση του για να μεταμορφώσει την δεινή κοινωνική, πολιτική ή και οικονομική πραγματικότητα της χώρας του (Τσεσμελή, 2006:17).

Το χάρισμα αποτελεί τον βασικό παράγοντα επιτυχίας του. Αυτό αναφέρεται σε μια εξαιρετικά ασυνήθιστη ποιότητα προσωπικότητας, η αυθεντία της οποίας εκτιμάται από τους υπόλοιπους ως έχουσα υπεράνθρωπες ή τουλάχιστον έξω-καθημερινές δυνάμεις και αρετές. Η μαγεία που ασκεί ο χαρισματικός ηγέτης θεωρείται θεόσταλη ή εξ αποκαλύψεως (Τσίρος, 2001:296). Με αυτό τον τρόπο ενσαρκώνει την ελπίδα της σωτηρίας και η αποστολή του εκλαμβάνεται ως λυτρωτική (Ρεζέ & Φίλιπς, 1999:47).

Από άποψη δομής, η χαρισματική ηγεσία περιλαμβάνει τέσσερις ιδιότητες που τη χαρακτηρίζουν. Η πρώτη αφορά στο φορέα του χαρίσματος που καταλαμβάνει μια εξωκαθημερινή ποιότητα σε σχέση με τους οπαδούς του. Η δεύτερη αποτελεί τη χαρισματική ισχύ, η οποία δεν δομείται ορθολογικά και είναι ξένη από οποιεσδήποτε υλικές απολαβές. Η τρίτη περιλαμβάνει τον χαρισματικό κυριαρχικό σύνδεσμο, ο οποίος δεν στηρίζεται σε συλλογικές διαδικασίες. Μια χαρισματική σχέση είναι ταυτοχρόνως αυταρχική και αναρχική, ενιαία και αποσπασματική, συγκεντρωτική και ασυντόνιστη. Η τέταρτη ιδιότητα εδράζεται στην αναγκαιότητα της διαρκούς επαλήθευσης του χαρίσματος. Εάν σβήσει το χάρισμα, εξαφανίζεται βαθμιαία και η χαρισματική σχέση (Τσίρος, 2001:311-2).

Ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που το υποστηρίζει με αφοσίωση, προκειμένου οι οπαδοί του να αποκτήσουν αίσθημα υπερηφάνειας, ασφάλειας και αυτοπεποίθησης ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επιδιώξεις του. Επιπλέον ο χαρισματικός ηγέτης διαθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα για να μπορεί να παρακινεί και να υποστηρίζει τους οπαδούς του (Τσουβέλα, 2014:15-6). Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι χαρισματικοί ηγέτες παρουσιάζονται σε κοινωνίες με παράδοση στην υποστήριξη αυτών και προσμονή για την εμφάνισή τους (Μπελεγρή, 2010:68).

Ο Κεμάλ συγκέντρωνε στο μέγιστο τα χαρακτηριστικά της χαρισματικής ηγεσίας διαθέτοντας όραμα, θάρρος, ρητορικές δεξιότητες, αποφασιστικότητα και ακεραιότητα. Αυτά ήταν εμφανή στα στρατιωτικά και πολιτικά του επιτεύγματα κατά τη διάρκεια του Πολέμου της Ανεξαρτησίας. Εμφανίστηκε σε εποχή μεγάλης κρίσης και αλλαγών για την Οθωμανική Αυτοκρατορία, η ηγεσία της οποίας φαινόταν ανήμπορη να αντιδράσει στην εξέλιξη των γεγονότων. Με τις πράξεις του, που έκαναν πολλούς από αυτούς που βρέθηκαν κοντά του να τον θεωρούν αθάνατο, μεταμόρφωσε τη θνήσκουσα Αυτοκρατορία σε ένα νέο έθνος (Byrne, 2003:25).

Το τέλος μιας Αυτοκρατορίας

Στις 20 Μαρτίου 1919, στο περιοδικό Μεγάλη Επιθεώρηση (BuyukMecmua) της Κωνσταντινούπολης δημοσιεύτηκε ένα άρθρο που έφερε τον τίτλο Μουσταφά Κεμάλ Πασά. Ο συγγραφέας του έβλεπε στο πρόσωπο του Κεμάλ τον αρχηγό εκείνο που ήταν ικανός να αναλάβει τα ινία και να λυτρώσει τη χώρα του από τη συμφορά και τον αφανισμό που την οδήγησε η ήττα της στο Μεγάλο Πόλεμο (1914-1918) (Μητράρας, 2012:107-8). Ο Κεμάλ ήταν μοναδικός και απaráμιλλος, ανάμεσα στους στρατιωτικούς διοικητές. Σε αντίθεση με τη μίζερη εικόνα ενός αποδιοργανωμένου στρατού, ο ίδιος είχε χτίσει μια θριαμβευτική πορεία. Η άμυνα στην Καλλίπολη είχε γλιτώσει την Αυτοκρατορία από κατάρρευση. Αργότερα είχε σταθεροποιήσει το μέτωπο στον Καύκασο και κατόπιν υπό τις διαταγές του οι Οθωμανοί αποσύρθηκαν εν πλήρη τάξη από τη Συρία (Rustow, 1959:536).

Η άμεμπτη εικόνα του τον καθιστούσε ιδανικό υποψήφιο για την ηγεσία του αντιστασιακού κινήματος. Αφού εξασφάλισαν τη συγκατάθεσή του, η ευκαιρία για να προβληθεί δεν άργησε. Η κυβέρνηση του Σουλτάνου είχε θορυβηθεί από την έκταση της ενδοκοινοτικής βίας στην ανατολική Μικρά Ασία και στην περιοχή της Μαύρης Θάλασσας και θέλησε να διορίσει έναν στρατιωτικό επόπτη για την ειρήνευση και τον αποπλισμό στις περιοχές αυτές. Η θέση του επόπτη δόθηκε στον Κεμάλ, ο οποίος στις 16 Μαΐου αναχώρησε μαζί με δεκαοκτώ ακόμη αξιωματικούς για τη Σαμψούντα (Στέλγια, 2011:117).

Ο ίδιος και οι συνεργάτες του είχαν ήδη σαφή στόχο για το κίνημα και τη στρατηγική για την εφαρμογή του. Οι Τούρκοι έπρεπε να διατηρήσουν την ανεξαρτησία τους και την ενότητα της Ανατολίας και της ανατολικής Θράκης και αυτό θα μπορούσε να συμβεί μόνο με την απόσυρση όλων των ξένων στρατευμάτων από την χώρα τους. Ένας τέτοιος στόχος δεν επέτρεψε κανένα συμβιβασμό. Κατά συνέπεια, το σύνθημα του εθνικιστικού κινήματος έγινε: «Είτε η Ανεξαρτησία είτε ο Θάνατος» (YaIstiklal, YaOlum) (Gawrych, 1988:325).

Τις ίδιες μέρες, οι Έλληνες αποβιβάστηκαν στην Σμύρνη. Το αποτέλεσμα ήταν να ξεσηκωθεί ένα τρομερό ρεύμα αγανάκτησης ανάμεσα στους Τούρκους (Βολκάν&Ιτσκοβιτς, 2005:216). Μπορούσαν να ανεχθούν την απώλεια μακρινών επαρχιών, μπορούσαν να ανεχθούν ακόμη και την κατάληψη της πρωτεύουσας επειδή

οι κατακτητές ήταν οι νικήτριες Μεγάλες Δυνάμεις και οι στρατιώτες τους αργά ή γρήγορα θα επέστρεφαν στις πατρίδες τους. Αλλά η εισβολή ενός γειτονικού λαού, πρώην υποτελούς, στην καρδιά της Ανατολίας ήταν μια ταπείνωση πέρα από κάθε ανοχή. Η αντίδραση ήταν βίαιη και άμεση. Στην Κωνσταντινούπολη πραγματοποιήθηκε μαζική συγκέντρωση διαμαρτυρίας, ενώ στις περιοχές που κατέλαβε ο ελληνικός στρατός ξεκίνησε ανταρτοπόλεμος. Από την άλλη μεριά, ο Σουλτάνος ήταν κάθετα αντίθετος σε οποιαδήποτε αντίδραση (Lewis, 2001:480-2).

Πρώτη κίνηση του Κεμάλ ήταν να οργανώσει τη στρατιά της Άγκυρας και παράλληλα να καλέσει όλους τους αξιωματικούς από την Κωνσταντινούπολη στην Ανατολία. Η δράση του βασιζόταν σε τρεις κύριους άξονες: α) στην αφύπνιση της εθνικής συνείδησης, β) στην εξασφάλιση της εθνικής ενότητας και ομοψυχίας και γ) στη συσπείρωση όλων των Τούρκων προς ένα σκοπό (Μητράρας, 2012:109). Ως έδρα του επιλέχθηκε η Άγκυρα. Η επιλογή αυτή έγινε τόσο για τη κεντρική θέση της πόλης στην Ανατολία όσο και για το ότι υπήρχε σιδηροδρομική γραμμή που τη συνέδεε απευθείας με την Πόλη (Zurcher, 2004:211).

Ο τόπος όπου θα γινόταν αυτή η μεγάλη προσπάθεια ήταν η Ανατολία. Η τελευταία, ήδη από τα τέλη της βασιλείας του ΑβδούλΧαμίτ (1876-1909), είχε ταυτιστεί με την έννοια της τουρκικής πατρίδας. Το ζήτημα της παρουσίας σε αυτή μεγάλων μη μουσουλμανικών μειονοτήτων είχε επιλυθεί βίαια και αιματηρά κατά τον Μεγάλο Πόλεμο (Οζκιρμιλί& Σοφός, 2008:203). Εκεί εξάλλου κατά τη διάρκεια του πολέμου είχαν αποθηκευτεί όπλα και πυρομαχικά σε μυστικές αποθήκες, ενώ δεν είχε υλοποιηθεί και ο αφοπλισμός. Άρα υπήρχαν οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία του κινήματος αντίστασης (ΔΙΣ, 1957:42).

Ενώ αρχικά η στρατολόγηση μελών στην εθνικιστική αντίσταση ήταν δύσκολη, η προσπάθεια γνώρισε τεράστια ανταπόκριση μετά την ελληνική απόβαση. Η Ελλάδα είχε προσχωρήσει στην Αντάντ στο τέλος του πολέμου και επομένως η ανταμοιβή της με αυτό τον τρόπο θεωρήθηκε μεγάλη αδικία. Η εφαρμογή όμως των όρων της ειρήνης απαιτούσε χρόνο. Έτσι όταν η Αντάντ υπαγόρευσε τους σκληρούς όρους ειρήνης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, τον Αύγουστο του 1920, με τη Συνθήκη των Σεβρών, η αποστράτευση μετά το τέλος του πολέμου την είχε στερήσει από τα μέσα για να τους επιβάλει. Η Αντάντ προβλέποντας την αντίσταση των Τούρκων είχε ήδη καταλάβει την Κωνσταντινούπολη από το Μάρτιο του 1920, αλλά δεν διανοήθηκε καν την πλήρη στρατιωτική κατοχή της ενδοχώρας. Δέχτηκε όμως την προσφορά των Ελλήνων να επιβάλουν τη συνθήκη με στρατιωτικά μέσα (Zurcher, 2004:208-9). Επιπροσθέτως, η Συνθήκη προκάλεσε τεράστια αποστροφή στην Τουρκία εναντίον της κυβέρνησης του Σουλτάνου που την είχε υπογράψει. Έτσι, η εξέλιξη της μάχης εναντίον των Ελλήνων ταύτισε το καθεστώς της Άγκυρας με τον εθνικό στόχο (Lewis, 2001:502).

Έρχονται οι Έλληνες/ YunanGeliyor

Παρά την εντολή στην Ελλάδα να καταλάβει την περιοχή της Σμύρνης, το σύνολο των στρατιωτικών εμπειρογνομόνων της Αντάντ είχε προειδοποιήσει για τις δυσχέρειες του εγχειρήματος. Τα επιχειρήματά τους εδράζονταν στους κανόνες της γεωστρατηγικής, καθώς θεωρούσαν ότι οι ελληνικές δυνάμεις ήταν ανεπαρκείς για να επιβάλουν την τάξη στην εκτεταμένη μικρασιατική ήπειρο (Σβολόπουλος, 2009:49).

Το καλοκαίρι του 1920, ο Αρχιστράτηγος Λ. Παρασκευόπουλος ανέφερε προς τον Ε. Βενιζέλο πως: «κατόπιν μελέτης, η ελληνική διοίκηση σχημάτισε την πεποίθηση ότι μόνο ένα μέσο υπάρχει για την εκμηδένιση του κεμαλικού κινήματος. Αυτό είναι η

προέλαση και η κατάληψη των σημαντικότερων κέντρων όπως του ΕσκήΣεχίρ, του Αφιών και της Άγκυρας». Η επιτυχία μιας τέτοιας ενέργειας θα είχε μεγάλο ηθικό και πρακτικό αποτέλεσμα. Από τις περιοχές αυτές οι κεμαλικοί αντλούσαν οικονομικούς πόρους και ανθρώπινο δυναμικό. Ιδιαίτερα η κατάληψη της Άγκυρας θα ήταν μέγιστο ηθικό πλήγμα για τον εχθρό. Η ανησυχία του Αρχιστράτηγου εστιάζονταν μόνο στον ανεφοδιασμό του Στρατού (Παρασκευόπουλος, 1934:351).

Για τους Έλληνες, το ζητούμενο ήταν η μετατροπή του πολέμου σε τακτική αναμέτρηση όπου όπως πίστευαν, η υπεροχή των ελληνικών όπλων θα εξουδετέρωνε τον αντίπαλο. Ο τελευταίος όμως δεν μπορούσε να εξαναγκαστεί σε μία αποφασιστική αναμέτρηση παρά μόνο αν περιορίζονταν στο ελάχιστο οι δυνατότητες ελιγμών του. Αυτό προϋπέθετε τη σημαντική διεύρυνση των κατεχόμενων από τον ελληνικό στρατό περιοχών, μείωνε τη συνοχή των δυνάμεων κατοχής και ενίσχυε την ανασφάλεια των μετόπισθεν. Επρόκειτο δηλαδή για ένα παιχνίδι με τον χώρο και το χρόνο. Όσο ο χρόνος περνούσε τόσο γινόταν ολοφάνερη η δυσκολία αντιμετώπισης των κεμαλικών (Μαργαρίτης, 1999:179).

Οι μετανοεμβριανές κυβερνήσεις, αντίθετα με τις προεκλογικές εξαγγελίες τους, θεώρησαν τη γενίκευση του πολέμου ως τη μόνη λύση. Η αποτυχία της επιθετικής επιχείρησης του Μαρτίου 1921 τους πιστοποίησε πως χρειαζόνταν μεγαλύτερες δυνάμεις για να επιτευχτεί ο στόχος. Τον Απρίλιο του 1921 επιστρατεύτηκαν ακόμη έξι ηλικίες, αγοράστηκαν 1.750 αυτοκίνητα και πολλά πυροβόλα. Στη Μικρά Ασία οι οπλίτες ξεπέρασαν τις 180.000 χιλιάδες. Η εξασφάλιση της νίκης θα επιτυγχάνονταν με την κατάληψη του ΕσκήΣεχίρ και του Αφιών και αν η αποσύνθεση του αντιπάλου ήταν σοβαρή, η Στρατιά θα αναλάμβανε την κατάληψη της Άγκυρας. Οι παραπάνω ενέργειες πίστευαν θα έφερναν την πολυπόθητη λύση (ΔΙΣ, 1964:2,7).

Μετά την κατάληψη του ΕσκήΣεχίρ και του Αφιών, τον Ιούλιο, η ελληνική διοίκηση θεωρούσε τον κεμαλικό στρατό αν όχι υπό διάλυση τουλάχιστον στα όρια της κρίσης. Οι Έλληνες στρατηγοί βρέθηκαν ενώπιον του συνήθους διλήμματος: ποια θα έπρεπε να ήταν η επόμενη κίνησή τους; Η πλήρης συντριβή του εχθρού φαινόταν τώρα προκλητικά κοντά και έτσι τάχθηκαν υπέρ μιας επίθεσης που θα τους οδηγούσε πιο βαθιά στην Ανατολία (Μίλτον, 2009:244).

Η επιχείρηση προς την Άγκυρα παρουσίαζε δυσχέρειες όπως η απόσταση (260-300 χλμ), η απουσία σκυρόστρωτων οδών, τα φυσικά εμπόδια των ποταμών Σαγγάριου και Πουρσάκ και η επερχόμενη εποχή των βροχών κατά το Σεπτέμβριο. Η πιο σοβαρή από αυτές ήταν του ανεφοδιασμού, ειδικότερα πέρα από το Σαγγάριο, καθώς η χώρα ήταν πτωχή και αραιοκατοικημένη (ΔΙΣ, 1969:146).

Για το σκοπό της προέλασης, θα χρησιμοποιούνταν 77.000 χιλιάδες από τους 184.000 της Στρατιάς απέναντι σε ένα αντίπαλο υποδεέστερο σε πεζικό, πυροβολικό και οπλισμό, ισχυρότατο όμως σε ιππικό και συνεπικουρούμενο από ατάκτους. Οι αποστάσεις επέβαλλαν ιδιαίτερη επένδυση στον εφοδιασμό τόσο σε άντρες όσο και σε μέσα. Εφοδιοπομπές από 1.600 καμήλες αλλά και 840 φορτηγά έδιναν το στίγμα των προθέσεων. Η προέλαση δεν ακολούθησε την ευθεία οδό προς την Άγκυρα, αλλά επιλέχθηκε η νότια οδός, η οποία μετά τη διάβαση του Σαγγαρίου διέσχισε τις παρυφές της Αλμυράς Ερήμου, από όπου και θα στρέφονταν πάλι προς τα βορειοανατολικά. Η ιδέα του ελιγμού απέβλεπε στην υπερκέραση των αμυντικών θέσεων του εχθρού εξαναγκάζοντάς τον σε εσπευσμένη υποχώρηση κάτω από την απειλή της κύκλωσης (Cline, 2006:55). Την ίδια όμως στιγμή, η κίνηση αυτή

εξαντλούσε τους οπλίτες σε πορείες ημερών διαμέσου ενός «τόπου γυμνού και άνυδρου, χωρίς δρόμους» (Θεοδωρόπουλος, 1988:91)

Η μάχη του Κεμάλ

Οι πιο σκοτεινές ημέρες του κεμαλικού κινήματος άρχισαν με την ελληνική επίθεση του Ιουλίου 1921, μια επιχείρηση που είχε στόχο την καταστροφή του τουρκικού στρατού στο δυτικό μέτωπο και την κατάληψη της Άγκυρας. Η επιχείρηση ξεκίνησε με επιτυχία για τους Έλληνες. Μέσα σε λίγες μέρες, οι πόλεις ΕσκίΣεχίρ, Κιουτάχεια και Αφιόν με τον ζωτικό τους σιδηρόδρομο καταλήφθηκαν. Οι Τούρκοι αναγκάστηκαν, συντεταγμένα όμως, να αποσύρουν τις δυνάμεις τους ανατολικά από το Σαγγάριο (Gawrych, 2013:147). Για τον Κεμάλ ήταν η μόνη λύση λέγοντας ότι: «θα πρέπει να αφήσουμε μεγάλη απόσταση ανάμεσα σε εμάς και στον εχθρό, έτσι ώστε τα στρατεύματά μας να μπορούν να ανασυνταχθούν και να ενισχυθούν» (Dural, 2012:188).

Πολλοί αντιλήφθηκαν ότι η επόμενη μάχη θα ήταν για τη ζωή ή το θάνατο του κινήματος αντίστασης. Κατά συνέπεια, ο πανικός εξαπλώθηκε στους δρόμους της Άγκυρας και σχεδιάστηκε η μεταφορά της πρωτεύουσας στην Καισάρεια (Gawrych, 1988:332). Η επιλογή του Κεμάλ ήταν ξεκάθαρη «Αν ο εχθρός μας καταδιώξει χωρίς να χάσει χρόνο θα απομακρύνονταν από τις βάσεις του και θα υποχρεώνονταν να καταλάβει νέες θέσεις». Ο ίδιος άλλωστε δεν είχε εναλλακτική λύση, χωρίς επαρκή μέσα μεταφοράς, ο στρατός του ήταν ανίσχυρος. Η επιλογή όμως αυτή έχει και τα μειονεκτήματά της. Η κοινή γνώμη δέχτηκε ένα ηθικό πλήγμα λόγω της εγκατάλειψής στον εχθρό σημαντικών εδαφικών περιοχών και πόλεων. Ο ίδιος όμως ήταν απόλυτα πεπεισμένος ότι αυτά τα μειονεκτήματα θα εξαφανίζονταν αυτόματα μόλις θα έρχονταν οι επιτυχίες (Jevakhoff, 1999:212). Εξάλλου, ο ελληνικός στρατός ήταν σημαντικά ανώτερος από άποψη οπλιτών και υλικού, όμως ο κεμαλικός στρατός προέβαλε ισχυρή αντίσταση έτσι ώστε να κερδίσει χρόνο για να μπορέσει να οργανωθεί καλύτερα (GaziMustafaKemal, 2009:218-9).

Υπό την απειλή των Ελλήνων, η εθνοσυνέλευση στις 5 Αυγούστου ψήφισε το νόμο 144 όπου ο Κεμάλ ορίζονταν Αρχιστράτηγος (Baskomutan) για τρεις μήνες με δικτατορικές εξουσίες, ενώ αποκτούσε το δικαίωμα να εκδίδει διατάγματα στο όνομα της εθνοσυνέλευσης (Dumont, 1998:124). Ο Κεμάλ κατείχε τώρα δικτατορικές δυνάμεις, συνδυάζοντας στο πρόσωπο του την πολιτική και στρατιωτική αρχή. Είχε μεγαλύτερη δύναμη από οποιονδήποτε Σουλτάνο από το 1839 (Sukru, 2011:116).

Στις 7 Αυγούστου με τη «Διαταγή περί Γενικού Φόρου», ο Κεμάλ κινητοποίησε ολόκληρο τον πληθυσμό πίσω από την πολεμική προσπάθεια, καθώς απαιτούσε από όλους τους πολίτες να προσφέρουν στην κυβέρνηση όλους τους διαθέσιμους πόρους όπως: ρούχα, παπούτσια, κάλτσες, βενζίνη, οχήματα μεταφοράς, ζώα, τουφέκια, όπλα και πυρομαχικά για χρήση από το στρατό. Επίσης σε κάθε νομό οργανώθηκαν Επιτροπές Εθνικού Φόρου και δημιουργήθηκαν τα Δικαστήρια Ανεξαρτησίας για να τιμωρούν τους παραβάτες του νέου νόμου. Μετά από αυτά, ο Κεμάλ ενημέρωσε τους διοικητές του στρατού ότι αναμένονταν ένας ολοκληρωτικός πόλεμος από δύο στρατούς σε μια αποφασιστική μάχη (Gawrych, 1988:333).

Εντωμεταξύ αμέσως μετά την εκκένωση του ΕσκίΣεχίρ, ο Κεμάλ είχε διατάξει την οχύρωση της περιοχής ανατολικά του Σαγγαρίου. Η οχύρωση είχε βάθος 25 με 35 χιλιόμετρα και ανάπτυγμα 60 χιλιόμετρα. Η αμυντική τοποθεσία διέθετε εξαιρετικά καλές συγκοινωνίες με τα μετόπισθεν και εξασφάλιζε άριστη παρατήρηση στα δυτικά και στα νότια. Η περιοχή ήταν από τη φύση της οχυρή γιατί υπήρχαν εναλλασσόμενοι

ορεινοί όγκοι που προσφέρονταν για αρθρωτή άμυνα. Ο Κεμάλ υιοθέτησε αμυντικές τακτικές που είχαν αναπτυχθεί κατά το Μεγάλο Πόλεμο, δημιουργώντας ισχυρά σημεία πάνω σε λόφους και άλλο κατάλληλο έδαφος (Gawrych, 1988:333). Την τοποθεσία κάλυπτε μια παρατακτική δύναμη από 72.000 χιλιάδες άντρες. Το σχέδιο ενέργειας των Τούρκων προέβλεπε επίμονη άμυνα με σκοπό τη φθορά και τη φυσική εξάντληση των Ελλήνων (Οικονόμου, 1978:177).

Ο Κεμάλ έκρινε ότι οι Έλληνες θα πραγματοποιούσαν επίθεση από τα αριστερά και διάταξε στις 22 Αυγούστου να μεταφερθούν εσπευσμένα εφεδρείες, να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και να οργανωθεί ανάλογα η κατάσταση. Τα γεγονότα δικαίωσαν την κρίση του. Πράγματα στις 23 Αυγούστου, οι Έλληνες προσπάθησαν να υπερκεράσουν την αμυντική γραμμή από τα αριστερά. Πραγματοποιήθηκαν κατά κύματα πολλές αιματηρές και ταραχώδεις φάσεις. Οι Έλληνες κατάφεραν να διασπάσουν τις αμυντικές θέσεις σε πολλά σημεία. Όμως ο Κεμάλ διαθέτοντας επαρκείς εφεδρείες έκλινε αμέσως τα κενά και κατόπιν εξαπέλυε αντεπιθέσεις. Η μάχη εκτεινόταν σε μέτωπο έκτασης 100 χιλιομέτρων. Η αριστερή πτέρυγιά του υποχώρησε έως 50 χιλιόμετρα νότια της Άγκυρας χωρίς όμως να διασπαστεί (GaziMustafaKemal, 2009:228).

Μέχρι τότε υπήρχε στο στρατηγικό σχεδιασμό η θεωρία ότι ο αμυνόμενος θα πρέπει να στηρίζεται στη γραμμή άμυνας και ότι όταν αυτή σπάσει θα πρέπει να οπισθοχωρεί σε απόσταση ανάλογη του μεγέθους του στρατού. Ο Κεμάλ στη μάχη του Σαγγαρίου αντέκρουσε την άποψη αυτή αναφέροντας ότι «δεν υπάρχει γραμμή άμυνας, αλλά πεδίο άμυνας. Ούτε μια σπιθαμή εδάφους δεν μπορεί να εγκαταλειφτεί. Για το λόγο αυτό κάθε μονάδα όταν αναγκαστεί να υποχωρήσει από τη θέση που βρίσκεται, στο πρώτο σημείο που θα μπορέσει να σταθεροποιηθεί θα στήσει νέο μέτωπο εναντίον του εχθρού» (GaziMustafaKemal, 2009:229).

Με βάση τις εντολές του κάθε Τούρκος οπλίτης έδειξε μεγάλη αυτοθυσία καταφέροντας να αναχαιτίσει τις ελληνικές δυνάμεις. Αφαιρώντας την ικανότητα και την ισχύ τους, εμπόδισε την ανασυγκρότησή τους και τις κατέστησε ανίκανες να συνεχίσουν τη μάχη. Στις 13 Σεπτεμβρίου δεν υπήρχε ούτε ένας Έλληνας ανατολικά του ποταμού. Η μεγάλη και αιματηρή μάχη του Σαγγαρίου (Sakaryameydanmuharebesi), η οποία διήρκεσε αδιάκοπα 22 μέρες και 22 νύχτες, από τις 23 Αυγούστου έως τις 13 Σεπτεμβρίου, έγραψε στην ιστορία του νέου τουρκικού κράτους μέγιστο δείγμα μάχης επί αναπεπταμένου πεδίου. Στην παγκόσμια ιστορία υπάρχουν ελάχιστες παρόμοιες (GaziMustafaKemal, 2009:229).

Ως επίλογος

Ο Μουσταφά Κεμάλ ήταν δημιούργημα της ιστορικής κρίσης του οθωμανικού καθεστώτος, την οποία θα έπρεπε να κατανοήσει και να εκφράσει προκειμένου να χαράξει λυτρωτική πορεία για το λαό του. Ως διορατικός ηγέτης κατόρθωσε όχι μόνο να αντιληφτεί το πνεύμα της εποχής αλλά και να προωθήσει με σωστό και αποφασιστικό τρόπο τις αλλαγές. Στο πρόσωπό του ενσαρκώνονταν πολλά από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά που οι Τούρκοι εκτιμούσαν ιδιαίτερα, όπως η ανδρεία, η οργανωτικότητα, ο σεβασμός προς το νόμο, ενώ επιπλέον ήταν αυτός που κατάφερε νίκες εναντίον των ξένων δυνάμεων και όλων όσων ήθελαν να εκμεταλλευτούν την Αυτοκρατορία στη δύσκολη στιγμή (Τσεσμελή, 2006:98).

Γνωρίζοντας την ψυχολογία του Τούρκου, το πείσμα, το φανατικό και φιλόδοξο πνεύμα του ήξερε πως να διεγείρει το αίμα του (Byrne, 2003:23). Μόλις ανέλαβε τα καθήκοντα του Αρχιστράτηγου έπραξε πρώτα το ηθικό χρέος του ανακοινώνοντας

την απόλυτη πίστη του στην τελική νίκη και ενισχύοντάς τη με όλη του την ύπαρξη. Παράλληλα, σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφερε να μετεξελίξει την κοινωνία του σε μια «κοινωνία του πολέμου» υποτάσσοντας την οικονομία της στο σχεδιασμό της ένοπλης σύρραξης (Κίγκαν, 1997:19). Πιστεύοντας ότι όσοι είχαν την ευθύνη για την οργάνωση και την εκτέλεση ενός σχεδίου που συνεπάγονταν κίνδυνο θα έπρεπε να παρευρίσκονταν και οι ίδιοι στη ζώνη του κινδύνου βρέθηκε πολύ κοντά στην πρώτη γραμμή του μετώπου με σκοπό να προβαίνει σε όλες τις απαραίτητες κινήσεις. Η ικανότητά του να θέτει το προσωπικό του παράδειγμα ήταν μια κρίσιμη πτυχή της οικοδόμησης αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους στρατιώτες του (Piccirilli, 2016:13). Η νίκη στο Σαγγάριο έσωσε όχι μόνο την Άγκυρα, αλλά πιθανόν και τη θέση του ίδιου του Κεμάλ. Για τη νίκη του αυτή τον ανακήρυξαν Χαλαασκιάρ Γαζί - Σωτήρα και Νικητή (Zurcher, 2004:221).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Βολκάν, Β & Ίτσκοβιτς, Ν (2005). Κεμάλ Ατατούρκ. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Gazi Mustafa Kemal (2009). Nutuk, τόμος Β'. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΔΙΣ (1957). Ο ελληνικός στρατός στη Σμύρνη (Μάιος 1919-Μάιος 1920). Αθήνα: ΔΙΣ.
- ΔΙΣ (1964). Επιχειρήσεις Ιουνίου – Ιουλίου 1921. ΔΙΣ, Αθήνα.
- ΔΙΣ (1969). Ανεφοδιασμοί και μεταφοραί κατά τη Μικρασιατική Έκστρατείαν (1919-1922). Αθήνα: ΔΙΣ.
- Zurcher, E (2004). Σύγχρονη ιστορία της Τουρκίας. Αλεξάνδρεια.
- Θεοδωρόπουλος, Β (1988). Οι Τούρκοι και Εμείς. Αθήνα: Φυτράκη.
- Θεοφανίδης, Σ (1999). Ποιος είναι ηγέτης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κίγκαν, Τα (1997). Η ιστορία του πολέμου. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κυριακίδης, Π (2003). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία, σσ. 9-44. Επιστημονική
- Επετηρίδα του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος Β'. Ιωάννινα.
- Lewis, B (2001). Η ανάδυση της σύγχρονης Τουρκίας, τόμος Ι. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαργαρίτης, Γ (1999). Οι πόλεμοι, σσ. 149-187. Χατζηιωσήφ, Χ. (Επιμ.). Ιστορία της
- Ελλάδας του 20ου αιώνα, τόμος Α', μέρος 2ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μητράρας, Α (2012). Ο Τουρκικός Εθνικισμός του Ζιγιά Γκιόκαλπ και ο Κεμαλισμός. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μίλτον, Γ (2009). Χαμένος παράδεισος, Σμύρνη 1922. Αθήνα: Μίνωας.
- Μπελεγλής, Κ (2010). Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Dumont, P (1998). Κεμάλ. Αθήνα: Κούριερ Εκδοτική.
- Οζκιριμλί, Ο & Σοφός, Σ (2008). Το βάσανο της ιστορίας. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Οικονόμου, Ν (1978). Οι στρατιωτικές επιχειρήσεις Ιουνίου Σεπτεμβρίου 1921, σσ. 172-186. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΕ. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος, Λ (1934). Αναμνήσεις 1896-1920, τόμος δεύτερος. Αθήνα.

- Ρεζέ, Μ & Φίλιπς, Κ (1999). Επαναστάτες. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Σβολόπουλος, Κ (2009). Η απόφαση για επέκταση της ελληνικής κυριαρχίας στη Μικρά Ασία. Αθήνα: Ίκαρος.
- Στέλγια, Ν (2011). Τα τουρκικά πολιτικά κόμματα κατά την περίοδο 1918-1938. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Jevakhoff, Α (1999). Κεμάλ Ατατούρκ. Π. Τραυλός.
- Τσεσεμελή, Α (2006). Ο ρόλος της ηγεσίας και το έργο του Κεμάλ Ατατούρκ. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Τσίρος, Δ (2001). Η ανάπτυξη του πολιτικού στο έργο του Max Weber. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τσουβέλα. Ι (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη στους οργανισμούς του τραπεζικού κλάδου. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2014.
- Ξενόγλωσση:
- Byrne, Μ (2003). Mustafa Kemal Atatürk-Commander and an effective leader, pp. 20-27. Geddes Papers.
- Cline, Κ (2006). The Battle That Made Kemal Atatürk, pp. 50-57. Military History, Vol. 23, Issue 6.
- Dural, Α (2012). The leadership of Mustafa Kemal, pp.184-201. European Scientific Journal, vol. 8, No.21.
- Gawrych, G (2013). The young Atatürk. Tauris.
- Gawrych, G (1988). Kemal Atatürk's politico-military strategy in the Turkish war of independence, pp. 318-341. The Journal of Strategic Studies, Vol. 11:3.
- Piccirilli, S (2016). Mustafa Kemal at Gallipoli. Maxwell Air Force Base. Alabama.
- Sukru, S (2011). Atatürk. Princeton University Press.
- Rustow, D (1959). The Army and the Founding of the Turkish Republic pp. 513-552. World Politics, Vol. 11, No. 4.

Εργασιακός και σχολικός εκφοβισμός: Κοινά χαρακτηριστικά και τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης.

Αναγνώστου Κων/να, Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

dinaanagnostou@yahoo.gr

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού που στην Αγγλόφωνη βιβλιογραφία αναφέρεται ως mobbing . Το ίδιο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο σχολικός εκφοβισμός γνωστός ως bullying. Όπως όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, έτσι και τα παραπάνω μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων και διαμορφώνονται σύμφωνα με τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (ποιοτικά και ποσοτικά), τη συχνότητα, την ένταση και τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται. Η άσκηση τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών καθιστά τον σχολικό και εργασιακό χώρο ένα εχθρικό και τοξικό περιβάλλον, το οποίο αντανάκλα μια οργανωσιακή κουλτούρα η οποία βασίζεται στην καταστρατήγηση των σχολικών και εργασιακών δικαιωμάτων και στην παραβίαση του άγραφου κώδικα θεμιτής σχολικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να διερευνήσει τις ποικίλες εκφάνσεις του φαινομένου και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακού και σχολικού εκφοβισμού. Εκτός από τα παραπάνω θα δοθεί έμφαση πώς η συμβουλευτική βοηθά στην αντιμετώπιση του mobbing και bullying και ποιοι είναι οι ειδικοί που μπορούν να συνεισφέρουν στην καταπολέμηση του φαινομένου και με ποιον τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός και εργασιακός εκφοβισμός; Σχολείο; Εργασία; Συμβουλευτική

Abstract

Over recent years the research interest concerning the phenomenon of intimidation in the workplace, referred as mobbing in English bibliography, has increased on an international level. The same is true for the phenomenon of school intimidation, known as bullying. Like all social phenomena, these two are constantly changing and reshaped throughout the years according to their own special features (qualitative and quantitative) , their frequency, intensity and forms in which they appear. Because of such behaviors of intimidating nature, schools and workplaces are turned into hostile and toxic environments which reflect an organizational culture that is based on the violation both of school and workplace rights and the unwritten code of fair behavior. This study aspires to examine the various aspects of the phenomenon as well as the relation between mobbing and bullying. Also, great emphasis will be given on how consulting can assist in the overcoming of these phenomena, as well as who are the experts that can aid this attempt and in which ways.

Keys words: bullying; Mobbing; School; Job; consultancy

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα ιδιαίτερα αυξημένο ερευνητικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για το φαινόμενο του εκφοβισμού δεδομένων των διαστάσεων που λαμβάνει και των επιπτώσεων του. Ουσιαστικά όμως το φαινόμενο ερευνήθηκε μετά τη δεκαετία του 1970 στις Σκανδιναβικές χώρες και συγκεκριμένα στη Νορβηγία από τον καθηγητή ψυχολογίας Olweus. Ο όρος σχολικός εκφοβισμός και βία, χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία εκτελείται εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική και επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε συμμαθητές από συμμαθητές τους, στα πλαίσια μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας, εντός και εκτός σχολείου. Μέσα σε αυτήν την κατάσταση οι θύτες συχνά χαρακτηρίζονται ως «οι ισχυροί» οι οποίοι αισθάνονται ότι θα αντλήσουν μέσα από αυτές τους τις πράξεις κάποιο όφελος, όπως ευχαρίστηση, κύρος ή ακόμα και υλικές απολαβές ενώ τα θύματα κατέχουν τη θέση του «αδύναμου» αποδέκτη των βίαιων αυτών επιθέσεων μην μπορώντας να προστατέψουν με ουσιαστικό και ριζικό τρόπο τον εαυτό τους. Αυτός ο ορισμός είναι πολύ εύστοχος, αναλυτικός και περιγράφει θα έλεγε κανείς με μεγάλη ακρίβεια ένα επίσης φαινόμενο που λαμβάνει επικίνδυνες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια του εργασιακού εκφοβισμού. Από τα τέλη της δεκαετίας του 90 η ηθική παρενόχληση στο χώρο της εργασίας κίνησε το ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστήμης και θεωρείται μία από τις πιο σοβαρές μορφές παρενόχλησης στον χώρο εργασίας με έντονα διαβρωτική και τοξική επίδραση στο εργασιακό περιβάλλον. Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε επιστημονικά με το πρόβλημα αυτό είναι ο Heinz Leymann, ένας Σουηδός ψυχολόγος που δανείστηκε τον όρο mobbing από τη ζωολογία, και συγκεκριμένα απ' τις έρευνες του Konrad Lorenz. Αυτός ο όρος, που στην κυριολεξία σημαίνει «να δημιουργήσεις ένα πλήθος γύρω από κάποιον ώστε να του επιτεθείς», ορίζει τη συμπεριφορά κάποιων ειδών ζώων που επιτίθενται σε ένα μέλος της ομάδας που, για διάφορους λόγους, πρόκειται να αποβληθεί. Με τον όρο «παρενόχληση στο χώρο της εργασίας» πρέπει να εννοήσουμε κάθε καταχρηστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με λόγια, πράξεις, γραπτά μηνύματα και μπορεί να ζημιώσει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια ή τη σωματική ή ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, να θέσει σε κίνδυνο την εργασία του ή να διαταράξει το εργασιακό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, «η απασχόληση βιώνεται ως απάνθρωπη, και οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι είναι αποκλεισμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον και αντιμετωπίζουν απαιτήσεις ασυμβίβαστες με την εργασία χωρίς να έχουν τις φυσιολογικές δυνατότητες για να τις αντιμετωπίσουν».

Σύγκριση και κοινά χαρακτηριστικά των δυο φαινομένων

Με βάση τη βιβλιογραφική αναφορά των φαινομένων είμαστε σε θέση να αναφέρουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά και σημεία που μας βοηθούν να έρθουμε πιο κοντά στην ερευνητική πρότερη υπόθεση.

Αξίζει να υπογραμμίσουμε τα παρακάτω:

- ☐ Ο σχολικός και εργασιακός εκφοβισμός έχουν σχεδόν κοινό ορισμό, άρχισαν να τα ερευνούν επιστημονικά μετά το 1980 και οι πρώτοι ερευνητές τους είναι από τις Σκανδιναβικές χώρες.
- ☐ Και στα δυο αυτά φαινόμενα έχουμε θύτες και θύματα με κοινά χαρακτηριστικά

□ Τόσο στο bullying όσο και στο mobbing το προφίλ των εμπλεκόμενων είναι ίδιο. Οι θύτες είναι συνήθως εγωιστές, ανεπαρκείς, ανασφαλείς, ανέντιμοι, χειριστικοί, και πειστικοί. Περιγράφονται ως παθολογικοί ψεύτες, με χαμηλή σχολική ή εργασιακή απόδοση, με σημαντική ικανότητα στην εξαπάτηση, χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής ανάπτυξης, έλλειψη ωριμότητας και ενσυναισθησης και παθολογική ανάγκη για έλεγχο. Συχνά προέρχονται από μια δυσλειτουργική οικογένεια.

□ Επίσης κοινά χαρακτηριστικά παρουσιάζει και το προφίλ των θυμάτων. Έχουν ανεπτυγμένη μαθητική – εργασιακή κουλτούρα (υψηλή συνέπεια στις υποχρεώσεις του ρόλου τους ως μαθητές ή εργαζόμενοι), είναι ανήλικες (μαθητές) ή ενήλικες(εργαζόμενοι) με διαφορετική εθνικότητα, διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή με κάποιας μορφής αναπηρία, έχουν Χηλή αυτοεκτίμηση, Ευαίσθητη προσωπικότητα και ελλιπές δίκτυο.

□ Εκτός από το θύμα και το θύτη και στα δυο αυτά φαινόμενα έχουμε και τους έμμεσα εμπλεκόμενους που είναι οι μαθητές ή εργαζόμενοι θεατές που σωπαίνουν και δεν αντιδρούν.

□ Κοινές είναι και οι συνέπειες των δύο φαινομένων. Τα θύματα εκδηλώνουν ψυχοπαθολογικά, ψυχοσωματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Αλλά και όλο το σχολικό ή εργασιακό περιβάλλον επηρεάζεται και γίνεται τοξικό και δυσλειτουργικό.

Ο εκφοβισμός σήμερα

Ο εκφοβισμός είναι σήμερα, ένα διάχυτο φαινόμενο που εκδηλώνεται σε διαφορετικά οργανωσιακά και κοινωνικά πλαίσια και αφορά τόσο τον ανήλικό όσο τον και ενήλικο πληθυσμό, αναδεικνύοντας τις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της εμπειρίας εμπλοκής σε επεισόδια εκφοβισμού κατά τη μαθητική ζωή στην ενηλικίωση. Εδώ και αρκετά χρόνια υπάρχουν σχετικές εμπειρικές ενδείξεις για τις εν λόγω αλληλεπιδράσεις. Ο Olweus είχε αποδείξει ότι οι μαθητές που εκφοβίζουν με οποιοδήποτε τρόπο τους συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολείου είναι πιθανότερο ότι θα συνεχίσουν να το κάνουν και ως ενήλικες. Ένας άλλος εξίσου σημαντικός ερευνητής ο Smith σχολιάζοντας τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ σχολικού και εργασιακού εκφοβισμού αναφέρει πως οι αντιλήψεις που σχετίζονται με το φαινόμενο αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής είναι αναμενόμενο να επηρεάζουν τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα στην έρευνα που γίνεται για τον σχολικό εκφοβισμό όσον αφορά τα τυπικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων βρίσκει εφαρμογή και στην μελέτη που γίνεται για τον εργασιακό εκφοβισμό. Εδώ Θα ήθελα να τονίσω ότι οι εκφράσεις «είναι πιθανό», «προφανώς επηρεάζουν» κ.α. της χρησιμοποιώ γιατί ο μηχανισμός με τον οποίον οι προηγούμενες εμπειρίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή δεν είναι σαφής, δηλαδή δεν υπάρχει μια επαρκώς επιστημονικά τεκμηριωμένη μελέτη που να βεβαιώνει ότι το παιδί που έχει δεχτεί σχολικό εκφοβισμό ως θύμα θα λειτουργήσει προστατευτικά ως ενήλικας σε άλλα θύματα ή θα συνεχίσει να θυματοποιείται στο εργασιακό του περιβάλλον. Επίσης μεταξύ σχολικού και εργασιακού εκφοβισμού υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη Μαρία-Χριστίνα Τσιάμα, η οποία ισχυρίζεται ότι τα νεαρά άτομα που λόγω ανασφάλειας και πολλές φορές ανεπάρκειας εκφράζουν μια μη αποδεκτή αντικοινωνική συμπεριφορά και παρενοχλούν σε συστηματικά μεγάλο βαθμό τους συνομηλίκους τους, με την ανοχή ή την αδιαφορία του περιβάλλοντος, εδραιώνουν την πεποίθηση ότι αυτός είναι ένας αποδεκτός και λειτουργικός τρόπος επιβίωσης και

αναπτύσσουν ανάλογα χαρακτηριστικά τα οποία είναι πολύ πιθανόν να τα οδηγήσουν σε παρόμοιες συμπεριφορές ως προς τους συναδέλφους τους στον μελλοντικό εργασιακό τους χώρο προκειμένου να επιβληθούν και να αποκτήσουν τον έλεγχο. Η άσκηση σχολικής βίας από ένα παιδί, συνήθως, αποτελεί τον πρόδρομο προβατικής ή/και εγκληματικής συμπεριφοράς στο μέλλον. Συνήθως τα άτομα αυτά ως ενήλικες εμπλέκονται με το νόμο, υποπίπτουν σε κατάχρηση εθιστικών ουσιών, ναρκωτικά, αλκοόλ, κλπ., ενώ όταν παντρευτούν συχνά επιβάλουν την άποψή τους, κακοποιώντας τις συζύγους και τα παιδιά τους. Δημιουργείται, λοιπόν, ένας φαύλος κύκλος εφόσον και τα ίδια μπορεί να είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας.

Συμβουλευτική σχολικός και εργασιακός εκφοβισμός

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι η εισαγωγή του Θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία και στους εργασιακούς χώρους μπορεί να αμβλύνει την έκταση του φαινομένου, καθώς οι σύμβουλοι μπορούν να δουλέψουν είτε ατομικά είτε ομαδικά με το έμψυχο υλικό και τις οικογένειες τους, δίνοντας έμφαση στα κοινωνικό-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων αλλά και των θεατών.

Οι επαγγελματίες –ειδικοί που μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του συμβούλου είναι οι εκπαιδευτικοί, οι εργασιακοί σύμβουλοι, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί καθώς και όλων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών με ειδίκευση τη Συμβουλευτική έτσι ώστε να μπορεί σε κάθε περίπτωση να επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία, τις κατάλληλες τεχνικές και παρεμβάσεις.

Συμβουλευτική και σχολικός εκφοβισμός

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός καλείται να εκτελέσει καθημερινά εκτός από το εκπαιδευτικό του καθήκον και τη μεταλαμπάδευση των γνώσεων και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να «δημιουργήσει χαρακτήρες» υπεύθυνους, με δεξιότητες Σελίδα 17 από 61 επίλυσης προβλημάτων και διαχείριση συναισθημάτων, με κριτική σκέψη και ηθικές αρχές, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία. Θεωρείται λοιπόν ξεκάθαρο ότι σε περιστατικά εκφοβισμού, διαδικτυακού ή μη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβαίνει σε συμβουλευτικές δράσεις με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων αυτών. Η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων και συγκρούσεων όσο και ατομικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί με την οικογένεια, και να δράσει συμβουλευτικά και υποστηρικτικά και στους γονείς των παιδιών, ώστε και αυτοί από την πλευρά τους να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει το πρόβλημα και να γνωρίζει πως θα πρέπει να το αντιμετωπίζει. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός τη σήμερον ημέρα μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό - σύμβουλο.

Μέθοδοι παρέμβασης

Οι μέθοδοι που δύναται να επιλέξει ένας σύμβουλος για να παρέμβει συμβουλευτικά σε περιστατικά εκφοβισμού τόσο διαδικτυακά όσο και συμβατικά αναλύονται παρακάτω. Αξίζει να σημειωθεί πως οι αναλυόμενες μέθοδοι παρέμβασης λειτουργούν και συμπληρωματικά μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας στοιχεία από κάθε μέθοδο ώστε να επιτευχθεί μια πληρέστερη παρέμβαση.

Προσωποκεντρική Προσέγγιση

Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση είναι δημιούργημα του ψυχοθεραπευτή και παιδαγωγού Carl Rogers και εστιάζει στην δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που τον απασχολούν, δεδομένου ότι το άτομο θεωρείται ικανό να λαμβάνει αποφάσεις και να κάνει επιλογές χωρίς κατεύθυνση από τον σύμβουλο. Ακρογωνιαίος λίθος της αλλαγής στην συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί η συμβουλευτική σχέση, μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η ενίσχυση των δυνάμεων του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Geldard&Geldard (2004) τα χαρακτηριστικά της ορθής συμβουλευτικής σχέσης είναι

η συμφωνία,

η ενσυναίσθηση - « ικανότητα της εμπίωσης της κατάστασης του άλλου, [...], της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου. Δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή» (ΜαλικιώσηΛοίζου, 2003:296),

η άνευ όρων αποδοχή –σεβασμός,

- η μη κριτική στάση του θεραπευτή απέναντι στον θεράποντα.

Η Προσωποκεντρική Προσέγγιση του Rogers επηρέασε βαθέως τους τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Στο σχολικό πλαίσιο, ο Rogers υποστήριξε πως ο δάσκαλος- σύμβουλος θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να κατανοήσει τις αξίες του και να κάνει τις δικές του προσωπικές επιλογές στα ζητήματα που το απασχολούν, εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (Παπακωνσταντίνου, 2011). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού –συμβούλου, η οποία θα πρέπει να βασίζεται στα ανωτέρω περιγραφόμενα χαρακτηριστικά. Οι βασικότερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην Προσωπομετρική προσέγγιση είναι η αντανάκλαση του συναισθήματος, η διευκρίνιση των λεγομένων, η ενθάρρυνση για συνέχεια καθώς και η αυτοαποκάλυψη (αποκάλυψη των σκέψεων και συναισθημάτων αλλά και των εμπειριών του συμβούλου) (Χατζηχρήστου 2004 στο Χατζηιωάννιδης, 2014)

Οικολογική- Συστημική Προσέγγιση

Η Βεγιάννη αναφέρει για την Συστημική Προσέγγιση ότι « εντάσσεται στις θεωρίες του πλαισίου οι οποίες αναφέρουν ότι η ύπαρξη και η γνώση αποκτούν νόημα μόνο στο κοινωνικό, περιβαλλοντικό και ιστορικό πλαίσιο που εξετάζονται κάθε φορά». Το σύστημα αφορά ένα σύνολο διάφορων μερών και οποιαδήποτε αλλαγή επιφέρει αλλαγή σε ολόκληρο το σύστημα. Η συστημική προσέγγιση ασχολείται περισσότερο με τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στο σύστημα ενώ η οικολογική στην αλληλεπίδραση των συστημάτων μεταξύ τους. Ο συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων ουσιαστικά καλύπτει ολιστικά τις αλληλεπιδράσεις και τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός και εκτός συστήματος. Συνεπώς λοιπόν, και για να έχει επιτυχία η συμβουλευτική παρέμβαση, θα πρέπει να μελετηθούν και να συνεργαστούν το σχολείο, η κοινότητα αλλά και η οικογένεια στην αντιμετώπιση του προκείμενου ζητήματος.

Βασικά στοιχεία της Οικολογικής- Συστημικής Προσέγγισης είναι η κυκλικότητα και η αλληλεπίδραση. Συνεπώς, σε κάθε σύστημα υπάρχει κυκλική σχέση δράσης και

αντίδρασης μεταξύ των μερών του (άρα και δεν μελετάται ξεχωριστά η συμπεριφορά του κάθε μέρους αλλά η μεταξύ τους αλληλεπίδραση). Η έννοια της αλληλεπίδρασης συνεπάγεται την επικοινωνία (λεκτική και μη) μεταξύ των μερών (Μπουχάγιερ, 2011). Συμπερασματικά, μια δυσλειτουργία στην συμπεριφορά κάποιου παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, θεωρείται δυσλειτουργία όλου του συστήματος. Επιπροσθέτως, η Βεργέτη (2009) υπογραμμίζει τη σημασία των εννοιών της προσαρμογής και της αντιμετώπισης, όπου η προσαρμογή ορίζεται ως «η προσπάθεια των ατόμων για εξασφάλιση και διατήρηση αποτελεσματικής λειτουργικότητας στην καθημερινή συναλλαγή τους» (2009:36) ενώ η αντιμετώπιση «αναφέρεται στον τρόπο προσαρμογής του ατόμου σε νέες καταστάσεις» (2009:36). Η αντιμετώπιση του προβλήματος του διαδικτυακού σχολικού εκφοβισμού προϋποθέτει τόσο ατομική όσο και περιβαλλοντική αλλαγή, με την καθοδήγηση του συμβούλου και ατομικά και περιβαλλοντικά. Ο δάσκαλος σύμβουλος που επιλέγει να υιοθετήσει εξ ολοκλήρου ή μερικώς τη συστημική συμβουλευτική προσέγγιση μπορεί να επιλέξει από ένα εύρος τεχνικών και μεθόδων. Οι βασικότερες και πιο χρήσιμες τεχνικές είναι οι παρακάτω : «- αναπλαισίωση, δηλαδή η απόδοση μιας διαφορετικής μέχρι τώρα ερμηνείας ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς, - αναζήτηση και ο τονισμός ενός θετικού στοιχείου μέσα στη συμπεριφορά, - χρήση θετικών σχολίων, - ο εντοπισμός και η αποφυγή διπλών μηνυμάτων και τέλος - αποφυγή δημιουργίας αποδιοπομπαίων τράγων». (Χατζηχρήστου, 2004 στο Χατζηιωάννιδης, 2014)

Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια γνωστική θεωρία , η οποία θέτει ως βάση της ότι ο καθένας οικοδομεί τη δική του γνώση, και ότι δεν υπάρχει μια πραγματικότητα αλλά πολλές, συνεπώς ο κάθε άνθρωπος νοηματοδοτεί και σηματοδοτεί την δική του αλήθεια και κοσμοαντίληψη βάσει των βιωμάτων και των εμπειριών του (Κατσιμάρδος, 2010). Καθημερινά οι εμπειρίες και τα βιώματα εμπλουτίζονται και Σελίδα 20 από 61 αλλάζουν, συνεπώς και η κοσμοαντίληψη του ατόμου συνεχώς μεταβάλλεται. Στην περίπτωση αυτή, Η θεωρία του κοινωνικό-πολιτισμικού πλαισίου με εκφραστή της τον Vygotsky «εστιάζει την προσοχή της στο ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και θεωρεί τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν σε μια ομάδα ως προϋποθέσεις για νοητικές αναδιοργανώσεις- εννοιολογικές αλλαγές» (Voigh 1996 στο Χατζηματθαίου, 2004). Αυτό σημαίνει ότι η συζήτηση και η αντιπαραθέση βοηθά στη δόμηση των ιδεών: η ανοιχτή συζήτηση και οι διαφωνίες έχουν βοηθητικό χαρακτήρα στη δημιουργία των προσωπικών απόψεων. Σύμφωνα με το Vygotsky, οι αρχικές πηγές για την αναδιαμόρφωση των υπαρχόντων γνώσεων προέρχονται από την κοινωνία (Rochelle, χ.χ. στο Χατζηματθαίου, 2004). Τα παιδιά συζητούν, στοχάζονται και ελέγχουν νοήματα στην εμπειρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι ενήλικές (στην προκειμένη περίπτωση ο δάσκαλος) μπορούν να βοηθήσουν ώστε να δημιουργηθούν νοήματα που εντάσσονται στα πολιτισμικά δεδομένα.

Συμβουλευτική και εργασιακός εκφοβισμός

Συμβουλευτική παρέμβαση στο άτομο

Ο εργαζόμενος που δέχεται εργασιακό εκφοβισμό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα θα πρέπει να το κάνει γνωστό και να το συζητήσει με συναδέλφους και με τον προϊστάμενό του(όταν δεν είναι αυτός ο θύτης).Ο λόγος είναι για να μπορέσει να το δημοσιοποιήσει και να μην το κρατάει μέσα του και τον «τρώει» , για να απαλλαγεί από το φόβο και ν αποκτήσει τη χαμένη αυτοπεποίθηση του. Βέβαια αυτό

δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει γιατί το θύμα είναι ψυχικά και σωματικά εξαντλημένο και δυστυχώς δεν έχει τη δύναμη να αντιδράσει. Τότε θα πρέπει να του παραχθεί ψυχολογική υποστήριξη μέσω της συμβουλευτικής σε ατομικό επίπεδο για να μπορέσει να βρει τη δύναμη να το αντιμετωπίσει.

Στη πρώτη συνεδρία που πάντα χρονικά κρατάει περισσότερο από το επιτρεπτό, ο σύμβουλος παίρνει ένα πλήρες ψυχοκοινωνικό ιστορικό με σκοπό για τη φύση και την έκταση της διαταραχής. Οι ερωτήσεις του συμβούλου έχουν κυρίως να κάνουν με το περιστατικό, τα ψυχοσυναισθηματικά και σωματικά συμπτώματα που έχει στο άτομο αυτή τη εκφοβιστική συμπεριφορά των θυτών πάνω του. Μετά το ιστορικό, ακολουθεί συζήτηση για τους στόχους και την εξέλιξη της συνεδρίας. Ο σύμβουλος θα πρέπει να δεσμεύσει κατά κάποιο τρόπο το συμβουλευόμενο ώστε να συμμετέχει ενεργά και να ενεργεί ως προς την αντιμετώπιση και λύση του προβλήματος. Ο σύμβουλος με βάση το πρόβλημα, την προσωπικότητα του θύματος αλλά και τις επιπτώσεις που έχει το mobbing πάνω του θα πρέπει να βρει το κατάλληλο μοντέλο συμβουλευτικής στο οποίο να έχει εμπειρία και να ξέρει να το χειρίζεται με επαγγελματισμό και υπευθυνότητα.

Τέσσερις είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου:

A) Αφηγηματική προσέγγιση σημαίνει το άτομο να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του προκειμένου να ξαναθυμηθεί παλιές εμπειρίες και τρόπους αντιμετώπισης και όχι με στόχο να αναμοχλεύσει εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες αλλά να φωτίσει συγκεκριμένη προβληματική σχέση ατόμου και κοινωνίας. Μ' αυτή τη μέθοδο ο θεραπευτής προσπαθεί να κάνει το άτομο να εσωτερικεύσει το πρόβλημα και να το δει έξω από αυτόν ως τρίτος χωρίς συναισθηματισμούς. Μ' αυτόν τον τρόπο η αφήγηση των εκφοβιστικών περιστατικών κάνει το άτομο να δει να γεγονότα με διαφορετικό μάτι καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης.

B) Γνωσιακή και Συμπεριφοριστική Προσέγγιση

Αυτή η προσέγγιση έχει να κάνει με τον τρόπο αντιμετώπισης που αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες και τον εαυτό τους. Βασίζεται στην ιδέα ότι οι άνθρωποι δεν ενοχλούνται τόσο από τα ίδια τα γεγονότα όσο από την εντύπωση που σχηματίζουν γι' αυτά. Στόχος είναι η αποσαφήνιση εσφαλμένων γνωσιακών διεργασιών. Οι ενοχές ότι αυτός φταίει καθώς και ότι περιμένουν κάποιον άλλον να τους βοηθήσει είναι παράλογες σκέψεις και απαιτήσεις. Οι παράλογες απαιτήσεις οδηγούν σε συμπεριφορές που κάνουν τους άλλους λιγότερο φιλικούς επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις. Στόχος αυτών των τεχνικών είναι να τα αντιμετωπίσει ως υποθέσεις και όχι ως γεγονότα.

Γ) Τεχνική Συστηματικής Απευαισθητοποίησης

Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στην άμεση αντιμετώπιση των αρνητικών σκέψεων η οποία χρησιμοποιείται για την εξάλειψη ή μείωση των αρνητικών συναισθημάτων. Η διαδικασία έχει ως εξής: ο σύμβουλος ζητάει από το πελάτη να ανακαλέσει το τραυματικό περιστατικό και με κλίμακα από 1-10 περιγράφει το άγχος που του προκαλεί. Μετά από αυτό ο πελάτης βλέπει τη κίνηση του χεριού του συμβούλου αριστερά-δεξιά μέχρι να χαλαρώσει και να μπορέσει να ελέγχει το άγχος που τον καταβάλει. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι ο συμβουλευόμενος να ελέγχει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει αυτό το γεγονός στην ψυχολογία του και να

αντιμετωπίσει πιο ψύχραιμα και χωρίς αυτό το συναισθηματικό βάρος το πρόβλημα του εργασιακού εκφοβισμού.

Δ) Μείωση τραυματικού γεγονότος

Αυτή η μέθοδος βασίζεται στη νοερή έκθεση του γεγονότος με σκοπό ο συμβουλευόμενος να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα και να αποκτήσει προσαρμοστικές πεποιθήσεις. Ο σύμβουλος δεν επεμβαίνει ιδιαίτερα, αφήνει τον πελάτη να περιγράψει το πρόβλημα, αυτό που τον στεναχωρεί και να έρθει αντιμέτωπος με το γεγονός και να ανασύρει από παλαιότερες εμπειρίες και πως το αντιμετώπισε τότε. Αυτό τον βοηθά στη μείωση του τραυματικού γεγονότος γιατί το αποσαφηνίζει και το απομυθοποιεί στηριζόμενος σε παλαιότερες εμπειρίες και πως αυτές έχουν κατασταλάξει μέσα του.

Συμβουλευτική στον εργασιακό χώρο

Τι γίνεται όμως στο χώρο εργασίας; Όσο και ο εργαζόμενος ν' αντιμετωπίσει θεραπευτικά και συμβουλευτικά το mobbing, αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι να παραιτείται ή να απολύεται το θύμα και να παραμένει κυρίαρχος ο θύτης περιμένοντας το επόμενο θύμα του. Η απονομή της δικαιοσύνης δεν έρχεται ποτέ και το φαινόμενο συνεχίζεται με αυξητικές τάσεις και στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα. Οι επιχειρήσεις σ' όλους τους τομείς οφείλουν να ευαισθητοποιούνται και να καταστέλλουν ή να προλαμβάνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και στάσεις. Σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη εργασιακού συμβούλου ο οποίος είναι σε θέση μέσα από τις σπουδές και την εμπειρία του να ανιχνεύει το φαινόμενο του mobbing. Οι προτάσεις που ακολουθούν είναι σημαντικό να τις υιοθετούν οι εργασιακοί χώροι για να σπάσει το απόστημα του εργασιακού εκφοβισμού.

- **Επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών:** Σημαίνει ότι οι διευθυντές πρέπει να επιμορφώνονται πάνω σ αυτό το φαινόμενο, να είναι υποψιασμένοι αλλά κυρίως να ξέρουν πως θα το καταστείλουν ή αντιμετωπίσουν. Επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και ενημερωτικές συναντήσεις πρέπει να γίνονται και να είναι υποχρεωτικές για τους υπαλλήλους διευθυντικών θέσεων.
- **Διαμόρφωση και συντήρηση καλών συνθηκών υγείας.** Το εξαιρετικό εργασιακό περιβάλλον χτίζεται μέσα από τις καθημερινές σχέσεις των εργαζομένων και των διευθυντών τους. Η λέξη κλειδί σε αυτές τις σχέσεις είναι η εμπιστοσύνη. Από την οπτική γωνία του εργαζόμενου, εξαιρετικό εργασιακό περιβάλλον είναι αυτό στο οποίο: Εμπιστεύονται τους ανθρώπους για τους οποίους εργάζονται. Αισθάνονται υπερήφανοι για αυτό που κάνουν και απολαμβάνουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.
- **Επαγρύπνηση –Έγκυρος εντοπισμός ύποπτων συμπεριφορών.** Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο και να είναι σε θέση αλλά και να έχουν τη διάθεση να το αντιμετωπίσουν. Η πρόληψη πάντα είναι καλύτερη από την καταστολή. Ο προϊστάμενος με το δικό του τρόπο, θα πρέπει να δείξει ότι δεν είναι αποδεκτή μια συμπεριφορά ή σχόλια που δείχνουν ασέβεια και έλλειψη εκτίμησης προς τους άλλους.
- **Θέσπιση ορίων και κανόνων καλής συμπεριφοράς.** Ο διευθυντής θα πρέπει να θέτει όρια και κανόνες συμπεριφοράς για την εύρυθμη λειτουργία της επιχείρησης. Οι κανόνες αυτοί τηρούνται τόσο μεταξύ των εργαζομένων της επιχείρησης όσο και

μεταξύ της επιχείρησης και των πελατών, των προμηθευτών και των συνεργατών της και διέπουν όλο το φάσμα της επαγγελματικής επικοινωνίας.

- Θέσπιση εσωτερικού κανονισμού. Αυτό έγκειται στο παραπάνω στο ότι δηλαδή οι επιχειρήσεις βάζουν κανόνες για τη σωστή λειτουργία.
- Σεβασμός στην μοναδικότητα του ατόμου. Σεβασμός για τη μοναδικότητα της αξίας και της εγγενούς αξιοπρέπειας των ανθρώπινων όντων.
- Καλή επικοινωνία-Ενίσχυση του διαλόγου.
- Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εργαζομένων.
- Επιβολή κυρώσεων και απόλυση σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης των εργαζομένων που ασκούν εργασιακό εκφοβισμό.

Οι δυσκολίες της συμβουλευτικής

- Η συμβουλευτική διαδικασία δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση .Απαιτεί και από τα δυο μέλη τη τήρηση του συμβολαίου που έχουν ορίσει αλλά κυρίως το πιο δύσκολο είναι να ανοιχτεί ο πελάτης και να πει αυτό που τον ενοχλεί σε βάθος και όχι επιφανειακά. Οι δυσκολίες μέσα στη συνεδρία μπορεί να είναι αρκετές γι' αυτό χρειάζεται ιδιαίτεροι χειρισμοί από τη μεριά του συμβούλου. Σκοπός του είναι να βοηθήσει τον πελάτη να αλλάξει στάση και συμπεριφορά απέναντι στο πρόβλημα και αυτό δεν είναι πάντα εύκολο και εφικτό. Η απενοχοποίηση, η ψυχολογική υποστήριξη και η συναισθηματική ανακούφιση είναι ο κύριος στόχος του συμβούλου για να μπορέσει να ανοιχτεί ο συμβουλευόμενος. Μεταξύ αυτών των δυο αναπτύσσεται μια σχέση στενή που πολλές φορές είναι τροχοπέδη στο να δει ο σύμβουλος καθαρά και να εκτίμησει τα γεγονότα. Ο σύμβουλος πρέπει να θέσει τα όρια και να διατηρήσει τη σχέση σε καθαρά επαγγελματικό επίπεδο διότι μέσα από την αφήγηση των γεγονότων μπορεί να παρασυρθεί και να μη δει και την άλλη πλευρά του νομίσματος. Θέλει πολύ μεγάλη προσοχή και αντικειμενικότητα για να μπορέσει ο σύμβουλος να βοηθήσει με κύρος και αξία τον πελάτη του. Συμβουλευτική χρειάζεται όμως και στο χώρο εργασίας προκειμένου να κατασταλεί η δράση του θύτη και να υπάρξει μια συμφωνία και συμφιλίωση μεταξύ των πρωταγωνιστών. Πολλές φορές η συμβουλευτική στους εργασιακού χώρους πρέπει να γίνεται προληπτικά για μελλοντικά τέτοιου είδους προβλήματα.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά ο σχολικός και εργασιακός εκφοβισμός έχουν κοινά στοιχεία και μπορούν να ερευνηθούν και να μελετηθούν βάση κοινών προσεγγίσεων. Είναι πραγματικά ενδιαφέρον η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ αυτών των φαινομένων όταν αυτές επηρεάζουν και καθορίζουν μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που τότε είχαν την ιδιότητα του μαθητή και τώρα την ιδιότητα του εργαζομένου.

- Ο σχολικός και ο εργασιακός εκφοβισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα φαινόμενα.
- Ο σχολικός εκφοβισμός προηγείται και η μη σωστή πρόληψη και αντιμετώπιση του είναι τροφή για την ύπαρξη της ψυχολογικής- ηθικής βίας στον εργασιακό χώρο.
- Αν δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, με την ενηλικίωση των παιδιών θα εισβάλει στην κοινωνία, δημιουργώντας πολίτες που ασκούν ή υφίστανται βία.

- Η αντιμετώπιση και των δυο φαινομένων είναι πολυδιάστατη, πολύπλευρη με εξελισσόμενο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεγιάνη, Ε. (2011). Η αντίληψη και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying) (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. <http://nemertes.lis.upatras.gr/> [πρόσβαση στις 17 Ιανουαρίου 2016].

Βεργέτη, Α. (2009) Κοινωνική Εργασία με Οικογένειες σε Κρίση. Αθήνα: Τόπος

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2003) Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία. 10, 2 & 3, σελ. 295-309. <http://dide.fth.sch.gr> [πρόσβαση στις 19 Ιανουαρίου 2016].

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011) Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. <http://nemertes.lis.upatras.gr/> [πρόσβαση στις 17 Ιανουαρίου 2016].

Ανθούλα Ντολκέρα (2017). Εργασιακή παρενόχληση και εργασιακός εκφοβισμός στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Βόλος

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Geldard, K. & Geldard, D. (2004). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά. Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (επίμ). Μεταξάς, Σ. (μετάφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Leymann, H. (1993). Mobbing. Psychological terror at work and how to overcome it. Hamburg: Rowohlt TB-Reinbeck V.

Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 165-184.

Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at Work and the development of Post-traumatic Stress Disorders. European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 251-275.

Ψυχική και σωματική καταπόνηση – εξουθένωση των γονιών με αυτιστικό παιδί. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων.

Αντωνοπούλου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ16
xtsiga@gmail.com



Περίληψη

Οι γονείς των παιδιών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ASD) αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και φτωχότερη σωματική και ψυχική υγεία από τους γονείς των παιδιών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση, των νεότερων ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ούτως ή άλλως διάχυτα επικρατούσα κοινωνικά άποψη. Από τα αποτελέσματα της ανασκόπησης μας τεκμηριώνεται η επικρατούσα άποψη και πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους αρμόδιους φορείς και επαγγελματίες υγείας με στόχο την δημιουργία αντίστοιχων προγραμμάτων και υποστηρικτικών δομών για τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός; εξουθένωση γονέων; ASD.

Εισαγωγή

Οι γονείς με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εκτίθενται σε καθημερινή σωματική και ψυχική καταπόνηση. Οι οικονομικές δυσκολίες, οι ανεπαρκείς υποστηρίξεις, η αδυναμία αποδοχής και διαχείρισης της δύσκολης κατάστασης που βιώνουν καθημερινά με τα διάφορα προβλήματα – εκδηλώσεις του παιδιού τους όπως αυτοτραυματισμό, επιθετικότητα, επικοινωνιακό έλλειμμα κλπ., συνεπάγονται υψηλότερα επίπεδα στρες. Ιδιαίτερη επιβάρυνση φαίνεται να έχουν οι μητέρες με αποτέλεσμα συμπτώματα αγχωδών διαταραχών, κατάθλιψης, όχι μόνο επειδή η δουλειά τους είναι σκληρή και μακρά, αλλά επειδή αντιμετωπίζουν συχνά την καθημερινή απογοήτευση στην προσπάθεια να βοηθήσουν το παιδί τους βλέποντας μικρή ή καθόλου πρόοδο. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι ποτέ τα παιδιά με ASD δεν κάνουν πρόοδο ή ό τι κάνουν είναι μάταιο. Σε αυτή την πορεία φροντίδας οι γονείς αντιμετωπίζουν συνήθως σοβαρή εξάντληση που σχετίζεται, με τη δυσκολία να κάνουν ένα διάλειμμα, με την αϋπνία, την κακή ποιότητα ύπνου και τη χρόνια σωματική καταπόνηση, τη δυσκολία να διατηρήσουν φίλους ή να βρουν κάποιον που μπορεί να καταλάβει το παιδί τους με τις ιδιαίτερες και απαιτητικές ανάγκες του για να αναλάβει τη φροντίδα του για λίγες έστω ώρες και τη δυσκολία να έχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Οι γονείς με υψηλό άγχος είναι λιγότερο ικανοί να υλοποιήσουν παρεμβάσεις για τα παιδιά τους με αναπηρίες και τα παιδιά τους σημειώνουν μικρότερη αναπτυξιακή πρόοδο. Δυστυχώς οι υπηρεσίες για τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες επικεντρώνονται κυρίως στις ανάγκες του παιδιού ώστε οι γονείς να μπορούν να διδαχθούν στρατηγικές για να διευκολύνουν τη γνωστική, γλωσσική, σωματική ή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους ή να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές τους. Η κρατική μέριμνα υπολείπεται ή απουσιάζει συνήθως παντελώς από την υλοποίηση προγραμμάτων και ανάπτυξη δομών για την υποστήριξη και ανακούφιση των γονιών με παιδί ASD προκειμένου να προστατεύσει τους γονείς από την εξουθένωση (burnout).

Συμπτώματα Burnout

Ευερεθιστότητα, κοινωνική απόσυρση, χρόνια κόπωση, απώλεια ενδιαφέροντος σε αγαπημένες δραστηριότητες, συχνές ασθένειες και χρόνιο πόνο, δυσκολία συγκέντρωσης, αλλαγές συνήθειας ύπνου, μεταβολές στην όρεξη και το βάρος, αίσθημα απελπισίας ή αδυναμίας, ανησυχία, κατάθλιψη, θυμός, ακατάλληλη χρήση φαρμάκων και αλκοόλ (Smith, 2017). Η μη στήριξη του φροντιστή γονέα μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία λειτουργίας στην καθημερινή ζωή, με επιπτώσεις όχι μόνο στον γονιό αλλά και στο ίδιο το παιδί με πλημμελή φροντίδα και στα άλλα ίσως μέλη της οικογένειας.

Μεθοδολογία βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η συλλογή στοιχείων έγινε με την χρήση κυρίως του διαδικτύου του Google +, PubMed, Medline, LibraryGenesis. Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν η ύπαρξη μέγιστης δυνατής συνάφειας με το θέμα και ο χρόνος διεξαγωγής τους (σχετικά νεώτερες).

Δεδομένα ερευνητικών μελετών

Σε μια μετα-ανάλυση των (Haves&Watson, 2013) σχετικά με τον αντίκτυπο του άγχους των γονέων, συγκρίνουν την εμπειρία του γονικού άγχους στους γονείς παιδιών με και χωρίς διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, οι ερευνητές αναφέρουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο αυξημένο άγχος των γονιών παιδιών με ASD σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα αλλά και σε σχέση με γονείς παιδιών με που έχουν διαγνωστεί με άλλες αναπηρίες π.χ., σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση, διανοητική αναπηρία. Βέβαια επισημαίνεται ότι στη δεύτερη περίπτωση των γονιών παιδιών με άλλες αναπηρίες τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή καθώς το αποτέλεσμα μπορεί να συνδέεται με την ειδική εμπειρία γονικής μέριμνας ενός παιδιού με DS.

Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την διαδικασία γονικής αποδοχής αναπηρίας παιδιού, (Anan&Yamaguchi, 2007), με προεξάρχον συναίσθημα τη θλίψη, προσδιορίζονται δύο βασικές θεωρητικές έννοιες: τα στάδια θλίψης και η χρόνια θλίψη. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να εξετάσει τη διαδικασία γονικής αποδοχής όσον αφορά την αναπηρία σε ένα παιδί. Τα αποτελέσματα προσδιορίζουν δύο βασικές θεωρητικές έννοιες, στάδια θλίψης και χρόνια θλίψη, που περιγράφουν τις συναισθηματικές απαντήσεις που εκφράζουν οι γονείς μετά από τη διάγνωση της αναπηρίας ενός παιδιού. Τα στάδια της θλίψης περιλαμβάνουν μια μακροπρόθεσμη διαδικασία μέσω της οποίας οι γονείς αγωνίζονται να δεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους, τελικά οδηγώντας στην αποδοχή της αναπηρίας. Παράλληλα η χρόνια θλίψη περιγράφει τη θλίψη σε όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού που επαναλαμβάνεται περιοδικά σε κρίσιμες στιγμές της ανάπτυξης του παιδιού.

Σε μελέτη σχετικά με την εξέλιξη των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και του άγχους των γονιών σε οικογένειες παιδιών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, (Hartley, Papp, 2016), σε δείγμα 176 παντρεμένων ζευγαριών ζητήθηκε η καθημερινή καταγραφή 8 θετικών και 8 αρνητικών συζυγικών αλληλεπιδράσεων και το επίπεδο γονικού άγχους. Η καταγραφή του γονικού άγχους έγινε με τις περισσότερες ημέρες να υπερισχύουν οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις. Η ύπαρξη μιας ημέρας με μεγαλύτερο αριθμό αρνητικών συζυγικών αλληλεπιδράσεων συσχετίστηκε με υψηλότερο επίπεδο στρες γονέων τόσο για μητέρες όσο και για πατέρες παιδιών με ASD. Έχοντας μια μέρα με λιγότερες θετικές οικογενειακές αλληλεπιδράσεις συσχετίστηκε επίσης με

μια πιο αγχωτική μέρα γονικής μέριμνας για τις μητέρες παιδιών με ASD. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν την αναγκαιότητα να βοηθηθούν οι γονείς των παιδιών ώστε να βρουν τρόπους να συμμετάσχουν σε θετικές οικογενειακές αλληλεπιδράσεις κατά τις αγχώδεις ημέρες γονικής μέριμνας προκειμένου να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις.

Ερευνητική μελέτη σχετικά με το στρες μεταξύ των γονέων των παιδιών με και χωρίς διαταραχή φάσματος του αυτισμού, με την λήψη και καταγραφή φυσιολογικών δεικτών και γονικών αυτό-αναφορών, διεξήχθη σε 76 γονείς.(Padden, James, 2017). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, συγκέντρωσαν δείγματα σάλιου για τη μέτρηση της κορτιζόλης και της άλφα-αμυλάσης και δέχθηκαν monitor καταγραφής της αρτηριακής πίεσης για 24 ώρες. Οι γονείς των παιδιών με ASD ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα γονικής δυσφορίας, άγχους και κατάθλιψης από τους γονείς των παιδιών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα υγείας. Η αναπηρία, το άγχος, η κατάθλιψη και η επιβαρυνόμενη υγεία που αναφέρθηκαν από τους γονείς δεν συσχετίστηκαν με τις εργαστηριακές εξετάσεις, με την εξαίρεση ότι οι γονείς των παιδιών με ASD είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα κορτιζόλης 30 λεπτά μετά το ξύπνημα. Οι γονείς των παιδιών με ASD ανέφεραν σημαντικά υψηλότερη χρήση μιας σειράς προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης (π.χ. συναισθηματική υποστήριξη) σε σύγκριση με τους γονείς των χωρίς πρόβλημα παιδιών.

Σε άλλη σχετική μελέτη για τον προσδιορισμό επίσης του γονικού άγχους και των βιολογικών δεικτών κορτιζόλης, α-αμυλάσης και αρτηριακής πίεσης, μεταξύ των δύο φύλων των γονέων με αυτιστικό παιδί (Foody, James&Leader, 2015), οι μητέρες ανέφεραν υψηλότερη γονική μέριμνα, άγχος και κατάθλιψη από τους πατέρες, ενώ οι πατέρες είχαν υψηλότερη αρτηριακή πίεση και μεταβλητότητα καρδιακού ρυθμού. Οι γονείς και των δύο φύλων είχαν κατώτερα από το μέσο όρο πρωινά επίπεδα κορτιζόλης, υποδεικνύοντας επιδράσεις του στρες στον άξονα υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων.

Σε μεγάλη μετα-ανάλυση (98 μελετών που πληρούσαν τα κριτήρια) σχετικά με τους κινδύνους και τους προστατευτικούς παράγοντες για τον αυτοέλεγχο του άγχους γονέων παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, (Bonis&Sawin, 2016), αναδείχθηκε ότι οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι γονείς καθώς φροντίζουν το παιδί τους με ASD υπερτερούν κατά πολύ των προστατευτικών παραγόντων για την αυτοδιαχείριση του γονικού στρες. Ποιο συγκεκριμένα η ανασκόπηση υπογράμμισε τους παράγοντες κινδύνου για την αυτοδιαχείριση του στρες των γονέων στο πλαίσιο των ειδικών για την κατάσταση παραγόντων, του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και του ατόμου και της οικογένειας. Το πιο σημαντικό από αυτά τα ευρήματα είναι ότι οι γονείς αγωνίζονται να έχουν πρόσβαση σε μια διάγνωση και υπηρεσίες για το παιδί τους και είναι απογοητευμένοι από τις γνώσεις των παρόχων υγειονομικής περίθαλψης σχετικά με την ASD και την έλλειψη επικοινωνίας. Μέσω της μεγάλης μετα-ανάλυσης καταγράφεται η αναγκαιότητα της πρόσθετης κατάρτισης-εξειδίκευσης των παρόχων φροντίδας υγείας (ιατρικό, νοσηλευτικό προσωπικό, κ.ά) προκειμένου να συμβάλλουν στην υποστήριξη αυτοδιαχείρισης του γονικού στρες και στην αποτελεσματικότερη φροντίδα των παιδιών με ASD.

Επίσης μετα-ανάλυση 22 άρθρων (βιβλιογραφική ανασκόπηση) που πληρούσαν τα κριτήρια σχετικά με την ανθεκτικότητα των μελών της οικογένειας ατόμων με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ASD), δείχνει ότι οι γονείς των παιδιών με ASD που έχουν δείκτες ανθεκτικότητας είναι σε καλύτερη θέση να διαχειριστούν τις αντιξοότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα των παιδιών με ASD (Bekhet, Johnson&Zauszniewski, 2012). Καταλήγει στο ότι η ενίσχυση της ανθεκτικότητας

μεταξύ των μελών της οικογένειας μπορεί να είναι επωφελής τόσο για τους φροντιστές όσο και για τους λήπτες φροντίδας.

Σε μελέτη σχετικά με τον αντίκτυπο του στρες, την αντιμετώπιση, την κοινωνική στήριξη και την ανθεκτικότητα των οικογενειών που έχουν παιδιά με αυτισμό στη βορειοανατολική Ινδία, (Das, et al., 2017) αξιολογήθηκε το επίπεδο του γονικού στρες, η κοινωνική υποστήριξη, οι μηχανισμοί αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από την οικογένεια και η ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση των προκλήσεων ως φροντιστών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν συγκεκριμένο άγχος στους γονείς με αυτιστικά παιδιά. Περιορισμένος προσωπικός χρονικός παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία των γονέων, η οποία επηρέασε δυσμενώς την επαγγελματική τους ζωή. Παρά τη μεγάλη ποικιλία παραγόντων άγχους, τα μέλη της οικογένειας είχαν σημαντικές ικανότητες αντιμετώπισης ώστε να εργάζονται αρμονικά σε αντίξοες συνθήκες. Όσον αφορά τη δευτερογενή κοινωνική στήριξη από την άποψη της οικογένειας, των φίλων και των γειτόνων, οι απαντήσεις ήταν μικτές, με τη θρησκεία και την πνευματικότητα να αποτελούν συχνά καταφύγια. Η μελέτη αυτή αξίζει να σημειωθεί ότι προέρχεται από μια περιοχή της Ινδίας όπου τα ειδικά κέντρα είναι σπάνια.

Μελέτη για την πρόβλεψη της ποιότητας ζωής για τους γονείς παιδιών με αυτιστική διαταραχή στον αραβικό κόσμο – Ιορδανία. (Dardas&Ahmad, 2014). Αυτή η μελέτη επεδίωξε να εξετάσει τους προγνωστικούς δείκτες της ποιότητας ζωής (QoL) για τους γονείς παιδιών με αυτιστική διαταραχή στην Ιορδανία. Σε δείγμα 184 γονέων με μεταβλητές τη διαταραχή γονέων (PD), την αλληλεπίδραση δυσλειτουργίας γονέα-παιδιού (PCDI), τα δυσχερή χαρακτηριστικά παιδιού (DC), το εισόδημα νοικοκυριού, την ηλικία και τον αριθμό των αδελφών, προέκυψε ότι μόνο το PD ήταν ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για την QoL και των δύο γονέων, ενώ η DC, το εισόδημα των νοικοκυριών και ο αριθμός των αδελφών ήταν σε θέση να επηρεάσουν μόνο την QoL των μητέρων.

Επίσης διεξήχθητε μελέτη αναφορικά με την αίσθηση συνοχής και την αντιμετώπιση του άγχους μεταξύ των μητέρων και των πατέρων παιδιών με αυτισμό, (Pisula, Kossakowaska, 2010) προκειμένου να συγκριθεί το επίπεδο συνοχής (SOC) μεταξύ των γονιών παιδιών με αυτισμό και των γονιών των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου SOC και των στρατηγικών αντιμετώπισης. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με αυτισμό είχαν χαμηλότερο επίπεδο συνολικής SOC. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στο επίπεδο SOC μεταξύ μητέρων και πατέρων. Σε γονείς των παιδιών με αυτισμό, το επίπεδο SOC συνδέθηκε θετικά με την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης και αυτοελέγχου και αρνητικά με την αποδοχή ευθύνης και θετικής ανατροφοδότησης.

Μια άλλη μελέτη (Rao&Beidel, 2009) ασχολήθηκε με τα αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας (HFA) και τον αντίκτυπο στο στρες των γονέων, στην προσαρμογή των αδελφών και στη λειτουργία της οικογένειας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς των παιδιών που πάσχουν από HFA έχουν πολύ μεγαλύτερη ψυχολογική ανησυχία από τους γονείς των παιδιών χωρίς ψυχολογική διαταραχή, η οποία διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Η μελέτη δείχνει περαιτέρω ότι η υψηλότερη πνευματική λειτουργία στα παιδιά με HFA δεν αντισταθμίζει το άγχος που σχετίζεται με την ανατροφή των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, καθώς οι προσπάθειες παρέμβασης που απευθύνονται σε παιδιά με HFA δεν εξαλείφουν το πρόβλημα του παιδιού.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Υπάρχει αρκετή ερευνητική τεκμηρίωση που ενισχύει την επικρατούσα άποψη για τη σωματική και ψυχική καταπόνηση που είναι καθημερινή, διαρκής και μπορεί να

οδηγήσει σε εξουθένωση τους γονείς με αυτιστικά παιδιά. Η επιβάρυνση αυτή οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο με επιπτώσεις όχι μόνο στην υγεία των γονέων αλλά και στην ουσιαστική παροχή φροντίδας των παιδιών τους και των άλλων μελών της οικογένειας αλλά και στην διατάραξη των συζυγικών σχέσεων με συνέπεια περισσότερων διαζυγίων και αυξημένων οικονομικών προβλημάτων κλπ. Προβάλλει επιτακτική ανάγκη κοινωνικής – κρατικής μέριμνας για την δημιουργία προγραμμάτων και υποδομών που θα στηρίζουν έμπρακτα τους γονείς στο δύσκολο διαρκή αγώνα τους.

“Ο ήλιος θα βγει ξανά ακόμα κι αν αισθάνεται ότι ο ουρανός πέφτει”.

Βιβλιογραφικές αναφορές – Διαδικτυακές διευθύνσεις

- AnanA, Yammaguchi, M, 2007. *Process of parental acceptance of a child's disability: literature review*. Ανακτήθηκε την 19/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17380731>
- Bekhet A, Johnson N, Zauszniewski J, 2012, *Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: a review of the literature*. Ανακτήθηκε την 23/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23017040>
- Bonis S, Sawin K, 2016, *Risks and Protective Factors for Stress Self-Management in Parents of Children With Autism Spectrum Disorder: An Integrated Review of the Literature*. Ανακτήθηκε την 23/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27637421>
- Dardas L, Ahmad M, 2014. *Predictors of quality of life for fathers and mothers of children with autistic disorder*. Ανακτήθηκε την 25/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24704547>
- Das S, et al., 2017 *Impact of stress, coping, social support, and resilience of families having children with autism: A North East India-based study*. Ανακτήθηκε την 23/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28784366>
- Foody C, James Je, Leader G, 2015. *Parenting stress, salivary biomarkers, and ambulatory blood pressure: a comparison between mothers and fathers of children with autism spectrum disorders*. Ανακτήθηκε την 19/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25287900>
- Hartley Sl, Papp Lm, 2016. *Spillover of Marital Interactions and Parenting Stress in Families of Children With Autism Spectrum Disorder*. Ανακτήθηκε την 19/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27218268>
- Haves Sa, Watson Sl, 2013. *The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder*. Ανακτήθηκε την 19/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22790429/>
- Padden C, James J, 2017. *Stress among Parents of Children with and without Autism Spectrum Disorder: A Comparison Involving Physiological Indicators and Parent Self-Reports*. Ανακτήθηκε την 20/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5502228/>
- Pisula E, Kossakowska Z, 2010, *Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism*. Ανακτήθηκε την 25/10/17 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20361246>
- Rao P, Beidel D, 2009. *The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning*. Ανακτήθηκε την 27/10/2017 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19436073/>
- Smith M, 2017. *Caregiver Stress and Burnout*. Ανακτήθηκε την 20/10/17 από <https://www.helpguide.org/articles/stress/caregiver-stress-and-burnout.htm>

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής

Βαθρακογιάννη Μαρία: MSc ΤΠΕ στην Εκπαίδευση ΠΕ70
e-mail: maria_vath@hotmail.com

Πιτσαδιώτη Παναγιώτα: MSc ΤΠΕ στην Εκπαίδευση ΠΕ70
e-mail: pitsadioti456@gmail.com

Χαλιώτη Βασιλεία: MSc Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση ΠΕ70
e-mail: Celia.chalioti@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το θέμα των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. Με άλλα λόγια τη χρήση των ΤΠΕ στα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες. Αρχικά, θα δοθούν οι ορισμοί των ΤΠΕ, του εκπαιδευτικού λογισμικού, των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της ειδικής αγωγής. Έπειτα, γίνεται ανάλυση και δίνονται οι ορισμοί των τεχνολογικών θεωριών, του εποικοδομισμού και του συμπεριφορισμού. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά της δομής διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ και των παρεμβατικών διορθώσεων. Ακόμα, αναφέρονται τα πλεονεκτήματα που έχει η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι λόγοι που οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία είναι η αλληλεπιδραστικότητα-ενεργός μάθηση, η έμφαση στη διδασκαλία, η κριτική σκέψη-δημιουργικότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διαθεματικότητα. Παράλληλα, σ' όλο αυτό συμπεριλαμβάνεται ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος αλλάζει. Παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών λογισμικών και τέλος δύο εκπαιδευτικά λογισμικά που απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που εξετάζονται αναλυτικά είναι το Μαθαίνω να Κυκλοφορώ με Ασφάλεια και Στρογγυλά με αξία.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ; Εποικοδομισμός; Συμπεριφορισμός; εκπαιδευτικά λογισμικά; ειδική αγωγή

Abstract

This paper deals with the issue of ICT in special education. In other words, the use of ICTs in children with learning needs and difficulties. Initially, definitions of ICT, educational software, people with special educational needs and special education will be given. Next, the definitions of technological theories, constructivism and behavior are analyzed. At the same time, reference is made to the teaching structure with the use of ICT and interventional corrections. It also highlights the advantages of introducing ICT in the teaching process. The reasons that ICT can be used in teaching are interaction-active learning, emphasis on teaching, critical thinking-creativity, differentiated teaching and interdiscipline. At the same time, this includes the role of the teacher, who is changing. The advantages of educational software are presented and finally two educational software for children with special needs. The educational software that is being examined in detail is Learning to Move With Security and Round with Value.

Key words: ICT; constructivism; Behavior; educational software; special education

Κεφάλαιο Πρώτο: Εννοιολογική οριοθέτηση

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει εννοιολογική οριοθέτηση των ΤΠΕ, των Τεχνολογικών θεωριών μάθησης, της ειδικής αγωγής, των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες και του εκπαιδευτικού λογισμικού.

1.1 Ορισμός ΤΠΕ

Οι *Νέες Τεχνολογίες*, δηλαδή οι τεχνολογίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, διεθνώς αποκαλούνται Informational and Communicational Technology (I.C.T.). Στα ελληνικά χρησιμοποιείται ο αντίστοιχος όρος *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών* (ΤΠΕ). Για να προσδιοριστεί ο όρος ΤΠΕ, θα πρέπει πρώτα να οριστούν δύο άλλοι όροι, αυτοί της επιστήμης της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορικής.

- Η *επιστήμη της Πληροφορικής* αφορά στο σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση, χρήση και συντήρηση συστημάτων επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς επίσης και στο υλικό των υπολογιστών και του λογισμικού τους.

- Η *τεχνολογία της Πληροφορικής* ορίζεται ως το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία.

Με βάση αυτήν την οριοθέτηση, οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με αυτές των επικοινωνιών. Πιο πρακτικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι ΤΠΕ είναι η χρήση της τεχνολογίας (με την ευρύτερη έννοια) για σκοπούς επικοινωνίας και πληροφόρησης (Αντύπα, 2008). Με τον όρο *Τεχνολογίες της Πληροφορίας*, νοούνται οι τεχνολογίες που αναπτύσσουν λύσεις μέσα από τις εφαρμογές που προκύπτουν από τη σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων (στατική και κινούμενη εικόνα).

1.2 Ορισμός Τεχνολογικών Θεωριών Μάθησης

Κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των ΤΠΕ, πολλές θεωρίες μάθησης συνδέθηκαν μαζί τους. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στη θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης (ή αλλιώς κοινωνικού εποικοδομητισμού).

- Θεωρία εποικοδομισμού: Είναι ένα είδος βιωματικής μάθησης όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της ανακάλυψης, της δράσης, της αναδόμησης του προβληματισμού και μεταγνώσης. Όλα αυτά συμβαίνουν στην ενεργητική μάθηση του μαθητή, η οποία βασίζεται σε συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες. Δίνεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, στην αιτιολόγηση και την κριτική σκέψη (Σολομωνίδου, 2006).
- Θεωρία κοινωνικού εποικοδομισμού: Αρχική παραδοχή αυτής της θεωρίας είναι το γεγονός ότι το παιδί (κατ' αντιστοιχία και ο μαθητής) είναι ένα δρών υποκείμενο, με συγκεκριμένες ικανότητες και μια προϋπάρχουσα, πρότερη γνώση, το οποίο καθοδηγεί τη διαμόρφωση της γνωστικής του πραγματικότητας μέσα από τις πράξεις του. Κάθε παιδί, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται, διαθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες γνωστικής ανάπτυξης και επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η προσπάθεια υπέρβασης αυτών των δυνατοτήτων με σκοπό να «μεταπηδήσει» από τη μία γνωστική περιοχή στην επόμενη. Ο «χώρος» που καταλαμβάνει αυτή η μετάβαση ονομάστηκε από τον Vygotsky: «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA-Zone of Proximal Development)» και ουσιαστικά αποτελεί μια υπολανθάνουσα περιοχή γνωστικού δυναμικού του παιδιού στην οποία, μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης (εκπαιδευτικού, γονέα), οικοδομείται η γνώση.

1.3 Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Ο όρος ειδική αγωγή σημαίνει: ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία η οποία λαμβάνει μέρος στην τάξη, στο σπίτι, σε κέντρα αποκατάστασης, σε νοσοκομεία και σε ιδρύματα με σκοπό να συναντήσει τις μοναδικές ανάγκες του ατόμου με αναπηρία και παρέχεται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων (ιατροί, νοσηλευτές, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής κ.α.).

Η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες» (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008).

Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού (Νόμος 94 142/1985 των U.S.A)

1.4 Ορισμός Ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Νόμος 2718, 2000).

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνώσια, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (άρθρο 3, Νόμος 3699/2008).

1.5 Ορισμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού

Το εκπαιδευτικό λογισμικό (ΕΛ) είναι λογισμικό (software) που έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί ειδικά για να παίζει έναν συγκεκριμένο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηρίξει με κάποιο τρόπο τη μάθηση. Υπάρχουν πολλές μορφές και εκδοχές εκπαιδευτικού λογισμικού. Ορισμένα παραδείγματα:

1) Εκπαιδευτικές εφαρμογές πολυμέσων (multimedialearningapplications), 2) Περιβάλλοντα παγκόσμιου ιστού για τη διαχείριση της μάθησης

(Learning Management Systems, LMS) και 3) Εφαρμογές για μάθηση με φορητές συσκευές (mobile learning).

Εκπαιδευτικό λογισμικό θεωρείται το λογισμικό που περιέχει: διδακτικούς στόχους, ολοκληρωμένα διδακτικά σενάρια, αλληγορίες (προσομοιώσεις) με παιδαγωγική σημασία και επιφέρει συγκεκριμένα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα (Μικρόπουλος, 2000).

Κεφάλαιο Δεύτερο: Δομή διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ

Αναφορικά με τις προεκτάσεις της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται αντιληπτό ότι η διδασκαλία που στηρίζεται σε αμφίδρομη επικοινωνία έχει τα εξής θεμελιώδη γνωρίσματα: η δράση του εκπαιδευτικού είναι ορθολογική και συστηματική, η κωδικοποίηση προσαρμόζεται στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων, η λήψη και αποκωδικοποίηση του μηνύματος επιτυγχάνεται με ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου. Η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε ένα εκλογικευμένο σχέδιο δράσης. Ένα τέτοιο σχέδιο έχει ως προϋπόθεση βαθιά γνωσιολογική υποδομή η οποία επιτρέπει και στηρίζει τον προβληματισμό που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός. Ο προβληματισμός αυτός σχετίζεται τόσο με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όσο και με την πορεία πραγμάτωσής τους. Το κρίσιμο σημείο της γνωσιολογικής βάσης είναι η τομή περιεχομένου και παιδαγωγικής προσέγγισης δηλαδή, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που αυτός κατέχει σε μορφές οι οποίες από παιδαγωγική άποψη, είναι δυναμικές (Ζωγόπουλος 2001).

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία λαμβάνει το χαρακτηρισμό της σκόπιμης ενέργειας από τρεις επιμέρους ενέργειες. Πρώτον, αυτή αρχίζει με πρόθεση πραγμάτωσης συγκεκριμένων στόχων. Στο τέλος της διδασκαλίας αναμένεται ότι ο εκπαιδευόμενος θα μπορεί να επιδεικνύει συμπεριφορά, την οποία δεν είναι σε θέση να επιδείξει κατά την έναρξη της διδασκαλίας. Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με γνωστικές λειτουργίες και συναισθηματικές καταστάσεις ή αφορά δεξιότητες. Δεύτερον, επιδιώκεται κατά συστηματικό τρόπο η πραγμάτωση των στόχων με μεθοδευμένη κωδικοποίηση και αποτελεσματική μετάδοση. Αποφασίζονται δραστηριότητες και επιλέγονται μέσα τα οποία αναμένεται να διευκολύνουν την πραγμάτωση των στόχων. Η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών και των μέσων διακρίβωνεται συνεχώς κατά την διάρκεια της πορείας και γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις. Τρίτον, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι τόσο συνεχής όσο και τελική και προγραμματισμένη εκ των προτέρων. Στόχος της αξιολόγησης είναι η διακρίβωση του βαθμού στον οποίο πραγματώθηκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Υπό το πλαίσιο αυτής της αξιολόγησης θα κριθεί η αναγκαιότητα επανάδρασης και θα μεθοδευτεί η νέα παρέμβαση.

2.1 Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία, προσδίδοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Μέσω της αυτοεκπαίδευσης, της ενίσχυσης της κριτικής στάσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν τις ιδέες τους με εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης (Ζωγόπουλος, 2001). Οι Νέες Τεχνολογίες επιδρούν συμπληρωματικά στο μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλλουν στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στην ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων των μαθητών καθώς και στην εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης (Ζωγόπουλος, 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, ενθαρρύνεται αφενός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της οργάνωσης και της αξιολόγησης και αφετέρου του εκπαιδευόμενου, όσον

αφορά την επίκαιρη γνώση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την πρωτοβουλία, τη γνωριμία με άλλες γλώσσες κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία από δασκαλοκεντρική μετατοπίζεται σε μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική. Ειδικότερα, η θετική συμβολή της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκεκριμενοποιείται στα ακόλουθα: διαμόρφωση νέου ηλεκτρονικά δικτυωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, ανατροφοδότησης, διάχυσης της γνώσης, σύζευξης τεχνικής – παιδαγωγικής κουλτούρας, αναβάθμιση της εκπαιδευτικής ποιότητας, ενδυνάμωση της ευελιξίας εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, προαγωγή της επίκαιρης γνώσης, της συνεργατικότητας και της ευγενούς άμιλλας μεταξύ των μαθητών και επιτυχία με βάση την ενεργή και βιωματική ανακάλυψη, ανακαλύπτοντας την αποτίμηση της γνώσης και των αξιών.

2.2 Οι λόγοι της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Οι λόγοι της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι ότι δίνουν πολλά θετικά αποτελέσματα. Η ιδιότητα της αλληλεπιδραστικότητας, πάνω στην οποία βασίζονται οι Νέες Τεχνολογίες, προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει μαζί με τον δάσκαλό του στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να εκφράζει ελεύθερα τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά του. Επίσης, διαμορφώνεται η κατάλληλη ψυχοπαιδευτική σχολική ατμόσφαιρα και επικοινωνία μεταξύ των μελών της τάξης, στα πλαίσια μιας τάσης για ισότιμη σχέση, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση (Ζωγόπουλος, 2001). Με τον όρο βιωματική ή ενεργός μάθηση γίνεται αναφορά σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης των παιδιών, που έχει ως απώτερο σκοπό την άμεση επαφή του μαθητή με το αντικείμενο που χρειάζεται να γνωρίσει, και έπειτα την επεξεργασία αυτής της εμπειρίας.

Πιο αναλυτικά, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως μέσο δημιουργίας νέου πλαισίου μάθησης. Η χρήση του υπολογιστή στοχεύει να διευκολύνει τη μετάβαση από την παραδοσιακή μάθηση σε ανοιχτά μοντέλα μάθησης, από την έμφαση στο ‘προϊόν’ της διδασκαλίας και μάθησης προς την ίδια τη ‘διαδικασία’ της μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η χρήση υπολογιστών δεν αφορά σε συγκεκριμένο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών. Η χρήση τους στοχεύει στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, και την καλλιέργεια γενικών μεθοδολογικών δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα η επίλυση προβλήματος, προσφέροντας στο μαθητή μεγαλύτερη αυτονομία και έλεγχο στη διαδικασία μάθησης (Τζιμογιάννης, 2007). Έτσι, υλοποιούνται νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και η γενικότερα η καλλιέργεια παραγωγικών δεξιοτήτων (McKinsey & Company 1997).

Παράλληλα, οι ΤΠΕ προάγουν τη γνώση, τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα, βελτιώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούμενες ως εκπαιδευτικά εργαλεία και προωθούν την κριτική σκέψη του μαθητή, καθιστώντας τον ικανό να λύσει προβλήματα της καθημερινότητάς του. Η κριτική σκέψη, σε αντίθεση με την απλή σκέψη, προτρέπει το άτομο να απαλλαγεί από τις απραχαιωμένες αντιλήψεις, τις κοινωνιογνωστικές προκαταλήψεις του και τα προσωπικά του συμφέροντα και να επανεξετάσει από διαφορετική οπτική γωνία διάφορες έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις. Η δημιουργικότητα αποτελεί έναν ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων, συνδέεται με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και δεν αφορά μόνο τα προικισμένα άτομα, αλλά όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως. Πρόκειται για μία διαδικασία που

διαδραματίζεται μέσα στον χρόνο και χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, πνεύμα προσαρμογής και τη φροντίδα για μία συγκεκριμένη πραγματοποίηση.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα για διαθεματική προσέγγιση στο πλαίσιο γνωστικών αντικειμένων. Η μελέτη εννοιών υπό το πρίσμα πολλών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων ή επιστημών διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας αυτής και ενισχύει την ανάπτυξη αναλυτικής και συνθετικής σκέψης (Κόμης, 2004). Η επεξεργασία ποικιλίας πηγών πληροφορίας μέσα από εκπαιδευτικό λογισμικό ή το Διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλύουν, να συνθέτουν και να συγκρίνουν πληροφορίες και να αναζητούν τις μεταξύ τους συσχετίσεις στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων (Τζιμογιάννης, 2007).

Τέλος, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών προσφέρονται δυνατότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και παρέχοντας ανατροφοδότηση τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. (Smith & Throne, 2007). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών και να επιτρέπει σ' αυτούς να αναπτυχθούν ως μανθάνοντες στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Είναι τροποποίηση της διδασκαλίας με ποικίλους τρόπους, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ως προς το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητα.

2.3 Ο ρόλος του δασκάλου στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ

Με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και από μεταδότης γνώσεων γίνεται συντονιστής, οργανωτής, διευκολυντής και υποστηρικτής της μάθησης. Μερικές φορές γίνεται και ο ίδιος μαθητευόμενος στο πλευρό των μαθητών του. Η σχέση μαθητή-δασκάλου αλλάζει ποιοτικά, αφού αλλιώς είναι για τον μαθητή ένας δάσκαλος που κάνει διάλεξη στην άκρη της αίθουσας και αλλιώς ένα δάσκαλος που κάθεται δίπλα του να τον βοηθήσει (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος γίνεται καθοδηγητικός-υποστηρικτικός, υποστηρικτής μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, οπαδός της ανακαλυπτικής μάθησης, συντονιστής συνεργατικών ομάδων, δημιουργός κριτικά σκεπτόμενων μαθητών και διεκπεραιωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πιο σημαντική συμβολή του δασκάλου έγκειται στην ικανότητά του να παρεμβαίνει και να αξιοποιεί τις ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση και προβληματισμό, τη στιγμή που αυτές αναδύονται κατά τη διάρκεια της σχετικά αυτόνομης, βιωματικής ή σύνθετης εργασίας των μαθητών μέσα στο εργαστήρι της τάξης (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Η παρέμβαση του δασκάλου είναι πρωταρχικής σημασίας για να μαθαίνουν οι μαθητές κάτι αξιόλογο και να ωριμάζουν ως άτομα. Η βοήθειά του για να σκεφτούν οι μαθητές με βάση τις εμπειρίες και τα νοήματα που αποκόμισαν είναι πολύ σημαντική, διότι χωρίς τη διευκόλυνση αυτή μπορεί να μην επιτευχθεί μάθηση, αλλά μια απλή συσσώρευση ή ένα συνοθέλευμα ερεθισμάτων και σκόρπιων αναπαραστάσεων. Χρειάζεται εκ μέρους του μαθητή μια συνολική, έστω και σύντομη επεξεργασία των γνώσεων με τη βοήθεια του δασκάλου. Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση μέσω των νέων τεχνολογιών αναγνωρίζεται ως ουσιαστικός. Όσο περισσότερες πληροφορίες έχει ο δάσκαλος σχετικά με τις δυνατότητες της δικής του παρέμβασης και των ποικίλων μεθοδεύσεων που οι συνάδελφοί του έχουν υιοθετήσει

για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού, τόσο περισσότερο θα βοηθηθεί στο έργο του (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

2.4 Πλεονεκτήματα εκπαιδευτικών λογισμικών

Αληθινή πρόκληση για τις ΤΠΕ υπήρξε το παιδαγωγικό αίτημα για τη χρήση τους στην εκπαίδευση στο οποίο ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Ο υπολογιστής, πέρα από γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως πηγή πληροφόρησης και επικοινωνίας και ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, αλλά και ως νοητικό εργαλείο με την ανάπτυξη ανάλογων μοντέλων διδασκαλίας. Τα θετικά στοιχεία με την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση είναι τα παρακάτω. Ευνοείται η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής στους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Δημιουργείται ένα ελκυστικό και φιλικό περιβάλλον για τον μαθητή που τον παρακινεί για μάθηση ακόμη και οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στο σύνηθες μοντέλο διδασκαλίας. Προσφέρεται αμοιβαία επικοινωνία μαθητή-υπολογιστή. Ο μαθητής καλείται να σκεφθεί και να απαντήσει και ο υπολογιστής να τον επιβραβεύσει ή να τον διορθώσει και να του αποδείξει την ορθή απάντηση. Περιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ενισχύεται ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές. Τέλος, παρέχεται η δυνατότητα πειραματισμού και έρευνας και υποστηρίζεται ο μαθητής να αναπτύξει μεθοδικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης.

Κεφάλαιο Τρίτο: Εκπαιδευτικά Λογισμικά

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν δύο εκπαιδευτικά λογισμικά το «Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια» και το «Στρογγυλά με αξία» στην εκπαιδευτική διαδικασία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

3.1 Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια



Το «Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια» αξιοποιώντας τις ΤΠΕ με απλά και δημιουργικά μαθήματα και με ενσωματωμένες τις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού επιτυγχάνει ένα άμεσο και μαθησιακό αποτέλεσμα μέσα από ένα εξαιρετικό οπτικοακουστικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής, ζωγραφική, βιντεομαθήματα, παζλ, εικόνες, ποδήλατο, μουσική, δημιουργικά και γνωστικά παιχνίδια και γενικά πρωτότυπες και εντυπωσιακές δραστηριότητες.

Ενδείκνυται για την προσχολική αγωγή, τις πρώτες τάξεις δημοτικού, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ΑμεΑ. Βασίζεται σε απλά και δημιουργικά μαθήματα κυκλοφοριακής αγωγής, παιχνίδια κυκλοφοριακής αγωγής και παιχνίδια εξοικείωσης, που επιτυγχάνουν άμεσο οπτικό - ακουστικό αποτέλεσμα. Περιλαμβάνει: 1) Μαθήματα Κυκλοφοριακής αγωγής: Σήματα και φανάρια, κόκκινο

και πράσινο, Σταμάτης και Γρηγόρης, γνώση και διάκριση, 2) Μαθήματα δημιουργικής κυκλοφοριακής αγωγής: Ζωγραφική σημάτων, φαναριών, καταστάσεων κυκλοφορίας, 3) Παιχνίδια - Εξοικείωση με τον Η/Υ και τη χρήση ποντικιού: Παζλ, εικόνες, ποδήλατο, σύνθεση, μνήμη, δημιουργικά και γνωστικά παιχνίδια, 4) Βίντεο - μαθήματα και βίντεο καταστάσεων, 5) Μουσική, Φύλλα εργασίας και 6) Μαγικές εικόνες: Πρωτότυπες, εντυπωσιακές δραστηριότητες με... ένα κλικ. Διατίθεται ελεύθερα για εκπαιδευτική χρήση.

Στο πρόγραμμα εμφανίζεται πάντα, ο κύριος Ταξάκης που βοηθά, ξεναγεί και επιβραβεύει τα παιδιά σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες. Διάσπαρτες στον πίνακα επιλογών, υπάρχουν συνολικά 20 πινακίδες. Κάνοντας κλικ πάνω τους ξεκινά και μια διαφορετική κάθε φορά δραστηριότητα. Υπάρχουν διαθέσιμες, έξι συνολικά κατηγορίες διαφόρων δραστηριοτήτων: Μαθαίνω να κυκλοφορώ, Δημιουργίες, Μαθαίνουμε παίζοντας, Παιχνίδια εξοικείωσης, Βίντεο-Μουσική, Εκτυπώσεις, Μαγικές εικόνες. Στα πιο πολλά παιχνίδια υπάρχουν από ένα έως τρία επίπεδα βοήθειας, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και την επιβράβευση. Επίσης στο κεντρικό μενού υπάρχει η επιλογή χρήσης του joystick. Όταν την επιλέξουμε τρέχει στο παρασκήνιο το freeware πρόγραμμα joymouse που επιτρέπει στο χρήστη να χρησιμοποιεί το joystick ταυτόχρονα με το ποντίκι για να κινηθεί ο δείκτης. Σε όλες τις οθόνες πατώντας το πλήκτρο shift αναδύεται μια μπάρα από την οποία μπορούμε να: επιστρέψουμε στο κεντρικό μενού, να αλλάξουμε το επίπεδο βοήθειας, να περάσουμε στο επόμενο ή το προηγούμενο πρόγραμμα, στην επόμενη ή την προηγούμενη κατηγορία, να σταματήσουμε ή να ξεκινήσουμε τη μουσική και να ενεργοποιήσουμε και να απενεργοποιήσουμε την αυτόματη λειτουργία. Πατώντας πάλι shift η μπάρα κρύβεται.

3.2 Στρογγυλά με αξία



Είναι ένα λογισμικό με ενσωματωμένες τις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού, κατασκευασμένο για τη διδασκαλία των κερμάτων του ευρώ σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, μειωμένης ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής καθώς και σε παιδιά που μαθησιακά βρίσκονται στο στάδιο των προαναγνωστικών δεξιοτήτων, της προγραφικής ανάπτυξης, των προμαθηματικών εννοιών, του προφορικού λόγου των τριών λέξεων και την ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας. Ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης, οι δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν ομαδικά ή εξατομικευμένα.

Τα παιχνίδια αξιοποιούνται καλύτερα ως δραστηριότητες εμπέδωσης και δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να παίξει πολλές φορές, καθώς η σειρά παρουσίασης των ασκήσεων αλλάζει κάθε φορά. Είναι σχεδιασμένα σε απλό περιβάλλον ώστε να ευνοούν τη συγκέντρωση των μαθητών με σοβαρές δυσκολίες

στη μάθηση. Δίνουν επιβράβευση όχι όμως ποινή. Στα παιχνίδια χρησιμοποιείται η κοινή όψη των κερμάτων. Οι τιμές που αποδίδονται στα προϊόντα είναι αυτές που προσεγγίζουν την αξία ενός κάθε φορά κέρματος και δεν αποδίδουν με ακρίβεια την τιμή των προϊόντων.

Η συνοπτική αξιολόγηση τυπώνεται για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η αρχική αξιολόγηση είναι προτιμότερο να πραγματοποιηθεί αμέσως μετά την πραγματοποίηση του αντίστοιχου μαθήματος. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε στο τέλος της ενότητας, ως επανάληψη, είτε στο τέλος όλου του προγράμματος ώστε να ελεγχθεί η εμπέδωση. Αποτελείται από διάφορα παιχνίδια όπως: το παζλ των κερμάτων, όπου ο μαθητής σχηματίζει σε παζλ 4 κομματιών τα κέρματα, τη σκάλα, όπου ο μαθητής βάζει σε σειρά τα κέρματα, με βάση την αγοραστική αξία τους, το παιχνίδι "Ακούω / βλέπω και μαθαίνω", όπου ο μαθητής ακούει πώς λέγεται ή πώς γράφεται ή αξία ενός κέρματος και επιλέγει το σωστό κι ασκήσεις για την αντίληψη της αγοραστικής αξίας των κερμάτων, με απεικόνιση αγαθών και αντιστοίχιση στην αξία τους για αγορά. Παράλληλα, στον φάκελο αρχείων με την ονομασία "PRINT" υπάρχουν: ατομικά φύλλα συνοπτικής αξιολόγησης για την καταγραφή της προόδου της εκπαίδευσης, προσχέδια επιστολών προς τους γονείς για να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα από το σπίτι κι οδηγίες και ενότητες για την αναλυτική οργάνωση των μαθημάτων / ωρών διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Αβούρης, Ν., Σολωμός, Κ. & Τσέλιος, Ν., (2003). *Το διαδίκτυο ως εργαλείο παροχής ανοικτής και εξ-αποστάσεως εκπαίδευσης: εναλλακτικοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας*. Στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.) Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός
- Αντύπα, Σ. (2008). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: η περίπτωση του προγράμματος Εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ/ΦΛΣ/Τμήμα Φ-Π, Θεσ/νίκη).
- Eurydice. (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. 2004 Edition*. Ανακτήθηκε στις 23.01.2018 από το δικτυακό τόπο www.eurydice.org
- Ζωγόπουλος, Στ. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καράμηνas, Ι. (2001). Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 120-121, 76-84. Ανακτήθηκε στις 23.01.2018 από το δικτυακό τόπο <http://www.teachnet.gr>
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μαθαίνω να κυκλοφορώ με ασφάλεια: Εκπαιδευτικό λογισμικό για Ειδική Αγωγή αναρτημένο στο e-yliko. (Συγγραφή-Σχεδιασμός: . Χ. Μπίτσης, Γρ. Ίτσκος, Π. Ακριτίδης, Ιουλία Δήμου, Π. Παυλίδης, Χριστίνα Παπαϊωάννου και Π. Παπαϊωάννου, Συντονιστής: Χ. Μπίτσης, Υπεύθυνος παραγωγής: Π. Παυλίδης).
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας*. Στο Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα
- McKinsey & Company. (1997). *The Future of Information Technology in UK Schools*. London.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith F. G. & Thron S. (2007). *Differentiating Instruction with Technology*. International Society for Technology in Education.
- Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης [1] της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.): *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Ward, C. (2010). Using online learning environments to support advanced learners. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), Proceedings of World Conference on ELearning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2010. Chesapeake, VA: AACE

Ιστοσελίδες

- 1) http://www.asperger.gr/?page_id=106
- 2) <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-78-2000-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>
- 3) http://www.eyliko.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=431:stroggy-la-me-aksia&Itemid=135

Προγράμματα συμβουλευτικής γονέων.
Σκοπός υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων και τα βασικά
κριτήρια για την αποτελεσματικότητα τους

Βάντζου Χριστίνα (ΜΑ), Εκπαιδευτικός, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Σύμβουλος
Σταδιοδρομίας.

chvantzou@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία όλο και αυξάνονται με αποτέλεσμα οι γονείς να θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων.

Η εκπαίδευση γονέων προσδιορίζεται στις αρχές του 18^{ου} αιώνα. Στην Αμερική η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1815 ενώ στο Παρίσι το 1928 αναπτύσσονται οι πρώτες σχολές γονέων. Σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα δηλαδή στις δύο επόμενες δεκαετίες παρατηρείται μια ραγδαία ανάπτυξη σε πάρα πολλές χώρες. Στην Ελλάδα η συστηματική επιμόρφωση των γονέων άρχισε με την ίδρυση της πρώτης σχολής γονέων το 1962.

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων. Παρόλο που οι έρευνες αναφέρουν ότι τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση του γονικού ρόλου και κατά συνέπεια επιφέρουν αλλαγές και σε πολλούς τομείς της οικογενειακής ζωής, ωστόσο λόγω του περιορισμένου πεδίου έρευνας υπάρχουν ερωτηματικά για το τι είναι αυτό που τα κάνει τόσο σημαντικά και χρήσιμα για τους γονείς.

Η εκπαίδευση των γονέων δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια αποσπασματική διαδικασία αλλά ως κυρίαρχο και αναπόσπαστο μέρος σε μια διαδικασία συνεχούς υποστήριξης του γονέα. Βασική προϋπόθεση, είναι η πραγματοποίηση μελετών οι οποίες θα αποτυπώνουν την υπάρχουσα κατάσταση και θα αναδεικνύουν με σαφήνεια τις ανάγκες των γονέων για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του ρόλου.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση γονέων; επιμορφωτικά προγράμματα γονέων; σχολές γονέων; αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων; εκπαίδευση ενηλίκων.

Abstract

Nowadays, behavioural issues during childhood are on the rise; as a result, parents consider the existence of parent training programmes necessary.

Parent training traces its history back to the beginning of the 18th century. In America, the first effort takes place in 1815, while in Paris the first parent schools develop in 1928. In a short period of time, specifically in the next two decades, a sharp increase is observed in many countries. In Greece, the systematic education of parents began with the foundation of the first parent school in 1962.

Over the past few years, the number of studies in relation to the effectiveness of parental training programmes has increased. Despite the studies mentioning that such programmes contribute to improving the parental role and consequently they also bring about changes in many aspects of family life, due to the restricted field of study there are many questions regarding what it is that makes them so important and useful for parents.

Parent training should not be considered a piecemeal process, but a key and essential part of a process of continuous support of the parent. It is a basic precondition that studies are conducted which will record the present state and will demonstrate clearly the parents' needs for improvement of the quality and effectiveness of the role.

Keywords: parent training; parent training programmes; parent schools; evaluation of educational programmes; adult training

Προγράμματα εκπαίδευσης γονέων

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση γονέων δεν είναι κάτι καινούριο. Προσδιορίζεται στις αρχές του 18^{ου} αιώνα και πιο συγκεκριμένα το 1820. Αρχικά οι χώρες οι οποίες ενδιαφέρθηκαν για το συγκεκριμένο θέμα ήταν οι βιομηχανικά αναπτυγμένες. Στην Αμερική η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1815 με τη δημιουργία συλλόγων γονέων με σκοπό την ενημέρωση των γονιών σε σχέση με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Στο Παρίσι το 1928 αναπτύσσονται οι πρώτες σχολές γονέων ενώ σήμερα λειτουργούν χιλιάδες τέτοια προγράμματα

Η μεταπολεμική περίοδος χαρακτηρίζεται πιο ανθρωπιστική στην εκπαίδευση των γονιών (Davis, 1976· Kessen, 1979), και δείχνει να δέχεται επιρροές από τις ιδέες μεγάλων παιδαγωγών και φιλοσόφων Locke, Rousseau, Pestalozzi και Froebel (Johnson, 1990) αλλά και τις έρευνες που αναφέρονται στις επιπτώσεις της γονεϊκής λειτουργίας στην ανάπτυξη του παιδιού (Baldwin & Kalhoum & Breese, 1949).

Αρκετά χρόνια αργότερα το 1964 ιδρύεται η Διεθνής Ένωση για την επιμόρφωση των Γονέων όπου η Ελλάδα είναι ανάμεσα στα ιδρυτικά μέλη.

1.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων

Η εξέλιξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων

Η εκπαίδευση γονέων σε ομάδες ξεκινάει ουσιαστικά στη δεκαετία του 1970 κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται κυρίως στο συμπεριφορικό μοντέλο προσέγγισης. Σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα δηλαδή στις δύο επόμενες δεκαετίες παρατηρείται μια ραγδαία ανάπτυξη σε πάρα πολλές χώρες.

Από τότε έως και σήμερα, λειτουργούν πάρα πολλά προγράμματα που εφαρμόζονται από διάφορους κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς (Day & Davis, 1999).

Δύο από τα προγράμματα, το Incredible Years και το Triple P (Positive Parenting, Program) θεωρούνται αρκετά αποτελεσματικά, είναι διεθνώς διαδεδομένα και τυγχάνουν αρκετών ερευνών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους (Barlow & Kirkpatrick & Wood & Ball & Stewart-Brown, 2007).

Στην Ελλάδα η συστηματική επιμόρφωση των γονέων άρχισε με την ίδρυση της πρώτης σχολής γονέων το 1962 με ιδιωτική πρωτοβουλία της ψυχολόγου Μαρίας Χουρδάκη ενώ σήμερα ο θεσμός έχει επεκταθεί σε όλη την Ελλάδα (Χουρδάκη, 1995) Από το 1974 βρήκε μεγάλη απήχηση και οργανώθηκε στο πλαίσιο της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Σήμερα τα προγράμματα αυτά είναι προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που εφαρμόζονται σε πάρα πολλές περιοχές στη Ελλάδα από μια μεγάλη ποικιλία δημόσιων και ιδιωτικών φορέων.

1.1.1 Σκοπός Δομή και περιεχόμενο των Προγραμμάτων

Από το 1820 ως σήμερα έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης των γονέων. Αρχικά η εκπαίδευση είχε ως φιλοσοφία την ενημέρωση των γονιών σχετικά με την φροντίδα του παιδιού σε θέματα που αφορούσαν κυρίως τη σίτιση, την υγιεινή φροντίδα την πρόληψη και την αντιμετώπιση ατυχημάτων. Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον στράφηκε και σε άλλους παράγοντες κοινωνικοσυναισθηματικούς που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού (Patterson&Mockford&Barlow&Pyper&Stewart-Brown, 2002) και επικεντρώθηκε περισσότερο στους παράγοντες που επιδρούν στην ψυχική υγεία των παιδιών και συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των συναισθημάτων (Goodson&Hess,1976) .

Σύμφωνα με την Χουρδάκη (1976) οι δύο βασικές κατευθύνσεις των σχολών γονέων αφορούν:

- α) στην ενημέρωση των γονέων και
- β) στην διαμόρφωση – διαφοροποίηση της στάσης και της συμπεριφοράς τους (Χουρδάκη, 1976).

Οι κατευθύνσεις αυτές είναι που όρισε και η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (FederationInternationalepourl' EducationdesParents – F.I.E.P.).

Η ίδια η Χουρδάκη (1976) επισημαίνει ότι οι σχολές γονέων δεν έχουν σχέση με τη διαδικασία που ακολουθείται στο σχολείο δηλαδή διδασκαλία και μαθήματα.

Οι σχολές γονέων έρχονται να προσφέρουν βοήθεια στους γονείς σε σχέση με την ψυχολογία των ίδιων και των παιδιών προς δύο κατευθύνσεις με σκοπό την πρόληψη:

- α) στην επιμόρφωση των γονέων ή των υποψηφίων γονέων σχετικά με τα στάδια εξέλιξης του παιδιού και τις ανάγκες της κάθε ηλικίας και β) στην βελτίωση της ψυχολογίας των γονέων και των σχέσεων των συζύγων μεταξύ τους (Χουρδάκη, 1976) .

Οι Smith και Pugh επισημαίνουν ότι αυτά τα προγράμματα θα πρέπει μεταξύ άλλων να :

- α) ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονιών,
- β) στοχεύουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των γονέων,
- γ) μην επιβάλλουν κάποιο συγκεκριμένο στυλ πατρότητας ή μητρότητας και
- δ) υπογραμμίζουν το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών, καθώς επίσης και τις ανάγκες και τα δικαιώματα των γονέων (Smith&Pugh, 1996) .

Ειδικότερα θα λέγαμε ότι σκοπός της ίδρυσης των σχολών γονέων είναι η συστηματική και ουσιαστική ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που αφορούν:

- α) την βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας καθώς και της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο,

β) στην ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σε σχέση με τις ψυχικές, πνευματικές, κοινωνικές, αλλά και οποιεσδήποτε άλλες ανάγκες των παιδιών τους που παρουσιάζονται σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους,

γ) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από την πλευρά των γονέων σχετικά με την ενσυναίσθηση, την ενθάρρυνση ώστε να επιτύχουν τη καλύτερη επικοινωνία και να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία δύσκολες συμπεριφορές των παιδιών

και, τέλος,

δ) στον εμπλουτισμό των γνώσεων και την εκπαίδευση των γονέων σε κάποια εξειδικευμένα θέματα (π.χ., ουσίες εξαρτησιογόνες, μαθησιακές δυσκολίες, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, κατάλληλη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, διαζύγιο).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων προσεγγίζουν στη φιλοσοφία αλλά και στο βασικό στόχο των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής *lifeskillstrainingprograms* (Κωνσταντινίδης & Γκόγκα & Μαυρέας, 2008). Οι δεξιότητες αυτές εμπεριέχουν:

- την λήψη αποφάσεων,
- την επίλυση προβλημάτων,
- την δημιουργική σκέψη,
- την κριτική σκέψη,
- την επικοινωνία,
- τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας,
- την αυτογνωσία,
- τη συναισθηματική ταύτιση και την διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους (Wiesenetal 1997) .

Τα προγράμματα αυτά καλύπτουν, όπως ήδη αναφέραμε, όλο το αναπτυξιακό φάσμα από την βρεφική έως και την εφηβική ηλικία και παρότι έχουν θεραπευτικό σκοπό ο απώτερος στόχος είναι η πρόληψη της ψυχικής υγείας του παιδιού και του εφήβου (Watson&White&Taplin&Huntsman, 2005) μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων ώστε να ασκήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον γονικό τους ρόλο (Gibbs&Underdown&Stevens&Newbery&Liabo, 2003) .

Παρότι είναι δομημένα και τα περισσότερα έχουν συγκεκριμένη θεματολογία ωστόσο διαφοροποιούνται ως προς την μορφή, το σκοπό, το περιεχόμενο τη χρονική διάρκεια και την θεωρητική κατεύθυνση που ακολουθούν (Hendricks&Balakrishnan, 2005).

Συγκεκριμένα οι διαφορές τους μπορεί να είναι:

- α) στη χρονική διάρκεια, άλλα διαρκούν ένα χρόνο και άλλα είναι πιο σύντομα,
- β) στο κόστος, άλλα προϋποθέτουν οικονομική συμμετοχή από τους γονείς ενώ άλλα προσφέρονται δωρεάν,
- γ) στο προσωπικό, άλλα υλοποιούνται από εξειδικευμένο αμειβόμενο προσωπικό ενώ άλλα από εθελοντές,
- δ) στις ανάγκες, άλλα υλοποιούνται σε σταθερή βάση ενώ άλλα μετά από κάποιο αίτημα,
- ε) στον τρόπο, άλλα είναι ατομικά (κυρίως θεραπευτικά) και άλλα ομαδικά (Hendricks&Balakrishnan, 2005).

Η θεματολογία των προγραμμάτων είναι σχετική με: την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου, υποστήριξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του γονέα, ανάγκες και προσδοκίες γονέων, επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων των γονέων, διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών έξω από την οικογένεια, υποχρεώσεις και δικαιώματα των μελών της οικογένειας, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, επίλυση συγκρούσεων παιδιών-γονέων, σχέση σχολείου-οικογένειας, γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και ο ρόλος της πρόληψης για την αντιμετώπιση των εξαρτήσεων ή της επιθετικότητας (Κέντρο Πρόληψης Πυξίδα, 2010) .

Τα θέματα που οι γονείς θέτουν υπό συζήτηση έχουν άμεση σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά τους και τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα που προκύπτουν σχετικά με αυτό το στάδιο ανάπτυξης.

Οι γονείς σε αυτά τα προγράμματα συμμετέχουν σε ομάδες και ο εκπαιδευτής – συντονιστής δεν κάνει ατομικές προσεγγίσεις αλλά παρουσιάζει τα θέματα που έχουν προσχεδιαστεί στο σύνολο των γονέων (Brown&Pryzwansky&Schulte, 2001 · Sheridan&Kratochwill&Bergan, 1996) με στόχο να ενεργοποιήσει όλους τους γονείς

να συμμετέχουν ώστε να εξασκηθούν με βιωματικό τρόπο στην απόκτηση δεξιοτήτων που βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά (Sheridan&, Kratochwill&Bergan, 1996) που είναι ένας από τους κυριότερους στόχους αυτών των προγραμμάτων (Hendricks&, Balakrishnan, 2005 ` Hendricks&Balakrishnan, 2005) .

Σε κάθε ομάδα τα άτομα που συμμετέχουν είναι από 8 έως 12 γονείς και το πρόγραμμα ολοκληρώνεται κατά μέσο όρο σε 10 έως και 12 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 2 ωρών η κάθε μια (Patterson&Mockford&Barlow&Pyper&Stewart-Brown, 2002) . Το σχήμα που προτιμάται να γίνεται η εκπαίδευση είναι αυτό της διάταξης σε κύκλο (Hendricks&Balakrishnan, 2005 ` Κωνσταντινίδης &Γκόγκα& Μαυρέας, 2008) .

Εκτός από αυτά τα ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων υπάρχουν και άλλες παρεμβάσεις που μπορεί να είναι εξίσου ωφέλιμες όπως αυτές αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ατομικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, ατομική συμβουλευτική, ενημερωτικό υλικό από αξιόπιστες πηγές στο διαδίκτυο, ενημερωτική συμβουλευτική από διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες και δομές κ.α. (Hendricks&Balakrishnan, 2005 ` CentreofCommunityChildHealth, 2014) .

Τα προγράμματα που υλοποιούνται στην Ελλάδα σε μεγάλο ποσοστό προσφέρονται δωρεάν ενώ σε άλλες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο παρέχονται με κόστος για τους γονείς το οποίο σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι υψηλό (Dretzkeetal, 2005) .

Παρότι τα τελευταία χρόνια η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων έχει αυξηθεί ωστόσο η κάλυψη ανταποκρίνεται σε ένα μικρό ποσοστό γονιών που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο μόλις ένα 4% των γονέων συμμετέχουν κατά τη διάρκεια που μεγαλώνουν τα παιδιά τους σε τέτοιου είδους προγράμματα (Smith&Pugh, 1996).

Σήμερα ωστόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία όλο και αυξάνονται με αποτέλεσμα οι γονείς να έχουν όλο και περισσότερο ανάγκη ενημέρωσης και υποστήριξης. Γι αυτό και θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων (Pattersonetal, 2002) τα οποία οι γονείς θα μπορούν να τα παρακολουθούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών ώστε να μπορούν να παρέμβουν άμεσα σε οποιαδήποτε πρόβλημα πριν αυτό εξελιχθεί και επιφέρει δυσκολίες στο ίδιο και την οικογένειά του (Mockford&Barlow, 2004) .

2.1.1. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων όμως δυστυχώς στην Ελλάδα υπάρχουν πολύ περιορισμένα στοιχεία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων παρότι υλοποιούνται σε όλες σχεδόν τις περιοχές της Ελλάδας (Dretzkeetal, 2005)

Υπάρχουν ωστόσο αρκετά δημοσιευτα αποτελέσματα τα οποία αφορούν την ανατροφοδότηση των προγραμμάτων μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι γονείς στο τέλος του προγράμματος.

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που χρησιμοποιούν σταθμισμένες κλίμακες και ερωτηματολόγια (Κολύβα κ.ά., 1999 ` Κωνσταντινίδης &Γκόγκα&Λιούρα& Μαυρέας, 2007). Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δεν κρίνεται αυτόματα από την παραδοχή των γονιών ότι βοηθήθηκαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Moran&Ghate&VandeMerwe, 2004) .

Σε χώρες της Ευρώπης αλλά και διεθνώς παρατηρείται μια αυξητική τάση στην έρευνα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων και μέσω εμπειρικών ερευνών αλλά και μέσω ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Ποιοτικές μελέτες οι οποίες στηρίζονται σε αξιολογήσεις των γονιών μέσω συνεντεύξεων, αναδεικνύουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως σημαντικά για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευση γονέων. (Kane&Wood&Barlow, 2007)

Σχετικές έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρουν τα χαρακτηριστικά αλλά και τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθεί ένα πρόγραμμα ώστε να είναι και αποτελεσματικό δεν διευκρινίζουν ωστόσο ποιες είναι οι καταλληλότερες και για ποιό λόγο (Lloyd, 1999).

Στις δημοσιευμένες ποιοτικές έρευνες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία οι γονείς δηλώνουν απόλυτα ικανοποιημένοι από τα προγράμματα αυτά (Grimshaw&McGuire, 1998) ακόμη και όταν «πιέζονται – αναγκάζονται – υποχρεώνονται» να παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα (Stone&McKenry&Clark, 1999).

Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι νοιώθουν να έχουν αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις που βοηθούν στο να βελτιωθούν ως γονείς με αποτέλεσμα να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Grimshaw&McGuire, 1998).

Οι Kane, Wood και Barlow (2007) συνέθεσαν τα αποτελέσματα από τέσσερις έρευνες προκειμένου να εξετάσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των γονέων για τα προγράμματα εκπαίδευσης.

Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώνουν ότι οι γονείς δηλώνουν περισσότερο ικανοί στο να τα καταφέρουν στο ρόλο τους. Αυτό σύμφωνα με τους ίδιους έχει επιτευχθεί από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης τα οποία σε συνδυασμό με την υποστήριξη από τους άλλους γονείς τους οδήγησε σε μείωση των συναισθημάτων ενοχής και δημιουργήσε συναισθήματα ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης προς το παιδί (Kane&Wood&Barlow, 2007).

2.2. Βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

Οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι οι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι κάτι που αποτελεί μέρος της πορείας της οικογενειακής ζωής και ο τρόπος αποκτάται από την πορεία τη δική τους μέσα σε αυτή. Συνεπώς φαίνεται να μην κρίνουν απαραίτητη την παρακολούθηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο προκύπτουν διάφορα εμπόδια ακόμα και εάν κάποιος γονέας είναι θετικός. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι η άγνοια για την ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων, η ελλιπής πληροφόρηση, η οικονομική δυσκολία να ανταποκριθεί στο κόστος εάν το πρόγραμμα είναι αυτοχρηματοδοτούμενο, οι δυσκολίες πρόσβασης στο χώρο που υλοποιείται το πρόγραμμα, η έλλειψη χρόνου για την συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Ακόμη κι αν ξεπεραστούν όλα αυτά τα εμπόδια τίθενται και πάλι ερωτήματα εάν και κατά πόσο η εκπαίδευση αυτή θα βοηθήσει τους γονείς να αλλάξουν συμπεριφορές οι οποίες θα εξελίξουν το ρόλο τους και θα προσφέρουν αποτελεσματική βοήθεια στα παιδιά τους (Zepeda&Morales, 2001).

Παρόλο που οι έρευνες αναφέρουν ότι τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση του γονικού ρόλου και κατά συνέπεια επιφέρουν αλλαγές και σε πολλούς τομείς της οικογενειακής ζωής, ωστόσο λόγω του περιορισμένου πεδίου έρευνας υπάρχουν ερωτηματικά για το τι είναι αυτό που τα κάνει τόσο σημαντικά και χρήσιμα για τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Kane, Wood και Barlow (2007) πέντε βασικοί τομείς είναι αυτοί που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι αρμόδιοι για το σχεδιασμό και τη υλοποίηση των προγραμμάτων και που οι ίδιοι οι γονείς αναφέρουν ως σημαντικούς :

- α) η απόκτηση γνώσης,
- β) η απόκτηση δεξιοτήτων,

γ) η κατανόηση,
δ) ο έλεγχος των συναισθημάτων και
ε) η δημιουργία συναισθημάτων αποδοχής και υποστήριξης από τους άλλους γονείς στα πλαίσια της ομάδας των γονέων

Όλα τα παραπάνω, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, τους επιτρέπουν να επανακτήσουν τον έλεγχο και να αισθανθούν ικανότεροι στο να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα (Kane&Wood&Barlow, 2007) .

Επιπλέον επισημαίνουν ότι αυτά τα προγράμματα αποτελούν βασική στρατηγική παρέμβασης για γονείς με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Pattersonetal, 2002) .

Πολλοί ακόμη ερευνητές κάνουν αναφορές σχετικές με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων.

Συγκεκριμένα οι Colosi και Dunifon επισημαίνουν ότι ένα πρόγραμμα πρέπει μεταξύ άλλων να έχει:

- α) συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους,
- β) η διάρκεια και το περιεχόμενό του να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων και
- γ) να βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο (Colosi&Dunifon, 2003)

Επιπροσθέτως οι Grimshaw και McGuire, συμπληρώνουν ότι τα προγράμματα που αφορούν τους γονείς θα πρέπει να:

- παρέχουν ενθάρρυνση και να βοηθούν στο να μοιράζονται εμπειρίες,
 - βοηθούν ώστε να νοιώθουν μέλη της ομάδας,
 - φροντίζουν την εύκολη πρόσβαση στο μέρος που διεξάγεται το πρόγραμμα,
 - εκπαιδεύουν στη να διαχείριση καθημερινών καταστάσεων και
 - λαμβάνουν υπόψη την γνώμη των παιδιών
- (Grimshaw&McGuire, 1998).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων επιπλέον πρέπει, για να είναι αποτελεσματικά, να παρέχουν πληροφορίες επιστημονικά τεκμηριωμένες οι οποίες θα πρέπει να βασίζονται και σε συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις. Έτσι θα καταφέρουν να βοηθήσουν τους γονείς να αναπτύξουν στρατηγικές και δεξιότητες οι οποίες θα έχουν θεωρητικό υπόβαθρο και επιστημονική τεκμηρίωση (Kazdin, 1997) .

Αρκετές φορές η σχέση γονέα συντονιστή είναι πολύ σημαντική για τους γονείς και είναι αυτή που κάνει το πρόγραμμα αποτελεσματικό και όχι τόσο το περιεχόμενο του προγράμματος (Riley,1994 ` Webster-Stratton&Hammond, 1997) .

Οι Barnes και Freude-Lagevardi (2010) έκαναν ένα διαχωρισμό στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων σε:

- προσωπικούς παράγοντες – εμπόδια για συμμετοχή και παρακολούθηση
(έλλειψη χρόνου, επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις)
- δομικούς – γεγονότα που δυσκολεύουν ή και εμποδίζουν την συμμετοχή
(τόπος και χρόνος υλοποίησης του προγράμματος, παροχές, υποδομή, περιεχόμενο ειδικευμένος συντονιστής, σχεδιασμός του προγράμματος)
(Whittaker&Cowley, 2010) .

- αντιληπτικούς – αντιλήψεις, σκέψεις, προσδοκίες και συναισθήματα των γονέων για το πρόγραμμα και τη βοήθεια (Barlow&Stewart-Brown, 2000).

Οι μεμονωμένες έρευνες, οι ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις αναφέρουν βασικά χαρακτηριστικά τα οποία θα αυξήσουν τη συμμετοχή θα μειώσουν την αποχώρηση και θα τα κάνουν ελκυστικά τα προγράμματα στους γονείς να ενδιαφερθούν να τα παρακολουθήσουν .

3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων για να καταφέρουν να ανταποκριθούν επάξια στο ρόλο τους θα πρέπει να συνοδεύονται από αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους και να αποτελέσει το μέσο το οποίο θα βοηθήσει να βελτιωθούν αυτά τα προγράμματα και να καταστούν αποτελεσματικά. Η αξιολόγηση μας επιτρέπει να αποφανθούμε αν η ίδια η δραστηριότητα ή η συγκεκριμένη υλοποίησή της αξίζει να επαναληφθεί, να απορριφθεί ή να τροποποιηθεί.

Σκοπός της αξιολόγησης προγραμμάτων είναι να δημιουργήσει, να προσδιορίσει και να προσφέρει πληροφορίες οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων σε ό,τι αφορά τα συγκεκριμένα προγράμματα και πολιτικές (Παλαιοκρασάς, 1997). Δεν αποτελεί μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Η αξιολόγηση διαφοροποιείται αλλά και συνδυάζεται με τον έλεγχο. Με το έλεγχο επαληθεύω αν ο αρχικός στόχος επιτεύχθηκε ή υπάρχει απόκλιση και ποια είναι αυτή, ενώ με την αξιολόγηση διατυπώνω κρίση σε σχέση με τα αποτελέσματα που έχω συλλέξει. Επομένως ο αξιολογητής είναι ερευνητής και όχι ελεγκτής (Demunter, p., 2001).

Αντί Επιλόγου

Πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση γονέων μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές και να βελτιώσει τη ζωή πολλών ανθρώπων.

Οι γονείς έχουν ανάγκη υποστήριξης και εκπαίδευσης. Η πολιτεία λοιπόν καλείται να καλύψει την ανάγκη αυτή μέσα από μια πολιτική η οποία θα αφορά τους γονείς, θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, θα έχει προκαθορισμένους στόχους, θα μπορέσει να αναθεωρήσει και να μετασχηματίσει όλα τα επίπεδα που την αφορούν (οργάνωσης, συμβούλων, δομή και περιεχόμενο, τόπο, χρόνο, διάρκεια) με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των ίδιων των γονιών οι οποίοι στη συνέχεια θα μπορέσουν να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια στα παιδιά τους και θα βελτιώσουν κατ'επέκταση και τις σχέσεις μαζί τους.

Η εκπαίδευση των γονέων δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια αποσπασματική διαδικασία αλλά ως κυρίαρχο και αναπόσπαστο μέρος σε μια διαδικασία συνεχούς υποστήριξης του γονέα τόσο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στο ρόλο του ως γονιός αλλά και σε προσωπικό επίπεδο σε σχέση με την ανάγκη του για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.

Βασική προϋπόθεση, είναι η πραγματοποίηση μελετών οι οποίες θα αποτυπώνουν την υπάρχουσα κατάσταση και θα αναδεικνύουν με σαφήνεια τις ανάγκες των γονέων για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του ρόλου. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι πιο αποτελεσματικά όταν στοχεύουν στην πρόληψη και όχι στη θεραπεία και οποιαδήποτε παρέμβαση είναι σημαντικό να ξεκινάει έγκαιρα από τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κέντρο Πρόληψης Πυξίδα. Πλαίσιο και μεθοδολογία ομάδων Γονέων. Κέντρο Πρόληψης Πυξίδα, Θεσσαλονίκη, 2010. Διαθέσιμο από: <http://www.pyxida.org.gr> (Πρόσβαση 17 /02 /2017).
- Κολύβα Χ, Βασσάρα Μ, Βιτσιλάκη Γ, Καρανίκος Α, Κωνσταντινίδης Ε, Σίμος Γ. Ποιοι συμμετέχουν στις σχολές γονέων: έρευνα. Προφορική ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολές Γονέων: επιστημονική παρέμβαση στη στήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας, εμπειρίες – προοπτικές. Αθήνα 8-10 Οκτωβρίου, 1999.
- Κωνσταντινίδης Α, Γκόγκα Γ, Μαυρέας Β. Σχολές γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης. Παιδί και έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία 2008, 10(1): 78-96.
- Κωνσταντινίδης Α, Γκόγκα Γ, Λιούρα Θ, Μαυρέας Β. Αξιολόγηση των προγραμμάτων σχολών γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης από τους ίδιους τους γονείς. Αναρτημένη ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακών Ψυχοθεραπειών με θέμα: Γνωσιακές ψυχοθεραπείες: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Πάτρα, 2-4 Νοεμβρίου, 2007.
- Παλαιοκρασάς, Σ.(1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Χουρδάκη Μ. Ψυχολογία της οικογένειας και εξελικτική, σχολική, εφηβείας. 3^η έκδοση. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Χουρδάκη Μ. Σχολές Γονέων. Σειρά Γνώσεων: Επιστήμη & Ζωή, τόμος ΙΖ'. Θεσσαλονίκη, Χατζηακώβου Α.Ε. , 1976.

Ξενόγλωσσες

- Baldwin AL, Kalhoun J, Breese FH. Patterns of parent behavior. Psychological Monographs 1949, 58(3): 1-75.
- Bandura A. Social learning theory. Prentice Hall, Englewood cliffs, NJ, 1977.
- Barlow J, Kirkpatrick S, Wood D, Ball M, Stewart-Brown S. Family and parenting support in Sure Start Local Programs. National Evaluation of Sure Start London, 2007.
- Barlow J, Stewart-Brown S. Understanding parenting programs: parents views. Primary Health Care Research and Development 2001, 117-130.
- Barlow J, Stewart-Brown S. Behavior problems and group based parent education programs. Developmental and Behavioral Pediatrics 2000, 21(3): 356-370.
- Brown B, Pryzwansky WB, Schulte AC. Psychological consultation : Introduction to theory and practice (5th edition). Allyn and Bacon, Boston, 2001
- Center of Community Child Health. Child behavior: Overview of the literature. Monograph 3. In: O'Hanlon A, Patterson A, Parham J, series editors. Promotion, prevention and early intervention for mental health in general practice. Adelaide, 2007.
- Churchill H, Clarke K. Investing in Parenting Education: A critical review of policy and provision in England. Social Policy & Society 2009, 9(1): 39-53.
- Colosi L, Dunifon R. Effective parent education programs. Cornell University College of Human Ecology, 2003. Διαθέσιμο

- από: <http://www.human.cornell.edu/pam/outreach/parenting/parents/upload/Effective-20Parent-20Education-20Programs.pdf> (Πρόσβαση 23/02 /2017).
- Cunningham CE, Boyle M, Offord D, Racine Y, Hundert J, Secord M, McDonald J. Tri-Ministry Study: Correlates of school based parenting course utilization. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 2000, 68(5): 928-933.
- Davis G. *Childhood and history in America*. Psychohistory Press, New York, 1976.
- Day C, Davis H. A community child mental health service: a framework for the development of parenting initiatives. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 1999, 4(4): 475-782.
- Dretzke J, Davenport C, Barlow J, Stewart-Brown S, Sandercock J, Bayliss S, Raftery J, Hyde C, Taylor R. The effectiveness and cost-effectiveness of parent training/education programs for the treatment of conduct disorder, including oppositional defiant disorder, in children. *Health Technology Assessment* 2005, 9(50).
- Gibbs J, Underdown A, Stevens M, Newbery J, Liabo K. Evidence nugget: Group-based parenting programs can reduce behavior problems of children aged 3-12 years. What Works for Children Group, Evidence nugget, 2003. Διαθέσιμο από: <http://www.whatworksforchildren.org.uk> (πρόσβαση 23/02 /2017).
- Goodson B, Hess R. *The effects of parent training program on child performance and parent behavior*. Stanford University, Stanford, CA, 1976.
- Grimshaw R, McGuire C. *Evaluating parenting programs: A study of stakeholders views*. National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation, London, 1998.
- Hendricks AK, Balakrishnan R. *Review of parenting programs : A report by the Families Commission Research Report No 2/05*, Families Commission, Wellington, 2005.
- Kane GA, Wood VA, Barlow J. Parenting programs: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Child: Care, Health and Development* 2007, 33(6): 787-793.
- Kazdin AE. Practitioner review: Psycho-social treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1997, 38(2): 161-178.
- Kessen W. The American child and other cultural inventions. *American Psychologist* 1979, 34(10): 815-820.
- Lloyd E. Implications for policy and practice. In: Lloyd E, (Edr). *Parenting matters: What works in parenting education?* Ilford Barnado's 1999. Διαθέσιμο από: http://www.barnados.org.uk/what_works_in_parenting_education_1999_summary.pdf (Πρόσβαση 23/ 02/2017).
- Mockford C, Barlow J. Parenting programs, some unintended consequences. *Primary Care Research and Development* 2004, 5(3): 219-227.
- Moran P, Ghate D, Van de Merwe A. *What works in parenting support? A review of the International Evidence*, Policy Research Bureau, Research Report RR574. Department for Education and Skills, London, 2004
- NICE. *Parent training/education programs in the management of children with conduct disorders*. National Institute for Health and Clinical Excellence, London, 2006. Διαθέσιμο από: <http://www.scie.org.uk/publications/misc/parenttraining/parenttraining.pdf?res=true> (Πρόσβαση 11/012 /2016).
- Oates J (Ed). *Supporting Parenting*. Early Childhood in Focus, 5 Milton Keynes, The Open University, 2010.

- Patterson J, Barlow J, Mockford C, Klimes I, Pyper C, Stewart-Brown S. Improving mental health through parenting programs: block randomized controlled trial. *Archives of Disease in Childhood* 2002, 87(6): 472-477.
- Polizzi Fox D, Gottfredson DC. Differentiating completers from non-completers of a family based prevention program. *The Journal of Primary Prevention* 2003, 24(2): 111-124.
- Riley D. Some principles for designing effective parenting education / support programs. Wisconsin Family Impact Seminars Briefing Report. Center for Excellence in Family Studies, University of Wisconsin – Madison, 1994. Διαθέσιμο από: <https://learningstore.uwex.edu/Assets/pdfs/BFI03.pdf> (Πρόσβαση 20/02 /2017).
- Sanders MR. Triple P – Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health* 2003, 2(3): 1-17.
- Sheridan SM, Kratochwill TR, Bergan JR. Conjoint behavioral consultation. Plenum Press, New York, 1996.
- Smith C, Pugh G. Learning to be a parent: A survey of group-based parenting programs. Family Policy Studies Center, London, 1996.
- Stone G, McKenry P, Clark K. Fathers' participation in a divorce education program: A qualitative evaluation. *Journal of Divorce and Remarriage* 1999, 30(1-2): 99-113.
- Watson J, White A, Taplin S, Huntsman L. Prevention and early intervention literature review. NSW Centre for Parenting & Research, Funding and Business Analysis, NSW Department of Community Services, Sydney, NSW, 2005.
- Webster-Stratton C, Hammond M. treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 1997, 65(1): 93-109.
- Wiesen RB, Orley J, Evans V, Lee J, Sprugner B, Pellaux D. Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of the life skills programs. Division of Mental Health, World Health Organization, Geneva, 1997.
- Zepeda M, Morales A. Supporting parents through parent education. In: Halfon N, Shulman E, Hochstein M, editors. Building community systems for young children. Los Angeles, UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities, 2001.
- Zepeda M, Varela F, Morales A. Promoting positive parenting practices through parenting education. In: Halfon N, Rice T, Inkelas M, editors. Building State Early Childhood Comprehensive Systems Series, No 13. National Center for Infant and Early Childhood Health Policy. Los Angeles, CA: UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities, 2004.

Δείκτης Ορθογραφικής Ορθότητας Εφήβων Μαθητών με και χωρίς
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου στο
χέρι και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Ηλίας Βασιλείου

Υποψήφιος Δρ. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., eta-beta@hotmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., stavroula_poly@yahoo.com

Ιωάννης Παπαδάτος Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.,

Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., yrapad@primedu.uoa.gr

Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών- Ε.Κ.Π.Α.,
koupe@di.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των επιδόσεων και οι πιθανές βελτιώσεις στην ορθογραφία και συγκεκριμένα του Δείκτη Ορθογραφικής Ικανότητας εφήβων μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με τη γραφή στο χέρι, σε σχέση με τη γραφή στον υπολογιστή. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές γυμνασίου και λυκείου με επίσημη διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και 20 μαθητές χωρίς διάγνωση οι οποίοι κλήθηκαν να γράψουν από δύο εκθέσεις, μία με τον κάθε ένα από τους δύο παραπάνω τρόπους. Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις διαφορές που θα προέκυπταν στα κείμενα σε επίπεδο ορθογραφίας επιλέχθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ'- Στ' Δημοτικού», από το οποίο όμως χρησιμοποιήθηκε μόνο ο Δείκτης Ορθογραφικής Ορθότητας. Από τον παραπάνω τύπο (αριθμός σωστών λέξεων/ συνολικός αριθμός λέξεων επί εκατό) προέκυψε ότι η μέγιστη δυνατή επίδοση στην ορθογραφία ήταν ο αριθμός εκατό. Οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο όρο 69,9 στην ορθογραφία τους στο γραπτό στο χέρι, ενώ βελτιώθηκαν στο 93,7 στο γραπτό στον υπολογιστή. Οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ είχαν μέσο όρο 96,9 στο χέρι και 98,4 στον υπολογιστή. Βελτιώθηκαν λοιπόν και αυτοί, όχι ωστόσο στην ίδια κλίμακα με αυτή των μαθητών με ΕΜΔ.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι; Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Γραφή στο Χέρι; Γραφή στον Υπολογιστή; Δείκτης Ορθογραφικής Ορθότητας.

Abstract

The purpose of the present research was to record the performance and the possible improvement in spelling with the use of the "Indicator of Spelling Accuracy" of Greek adolescent students with and without Specific Learning Difficulties (SLD) during handwriting and writing with a personal computer (pc). 40 junior and senior high school students with a formal SLD diagnosis and 20 without participated this

research. Both groups were asked to write two school essays, one in hand and one with the use of a pc. For the quantification of the data and the differences between the produced texts in spelling we selected “Diagnostical Investigating Tool of Difficulties in Writing of 3rd to 6th elementary class students”, from which we used only the “Indicator of Spelling Accuracy”. From this mathematical type (number of correct words/ total number of words x 100) maximum performance in spelling could reach 100. Students with SLD scored an average of 69,9 in spelling, while writing in hand and 93,7 when writing with the use of a pc. Students without SLD scored an average of 96,9 and 98,4 respectively. They were improved but not to the degree students with SLD were.

Keywords: adolescent; Specific Learning Difficulties; Handwriting; writing in computer; Indicator of Spelling Accuracy.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην ενίσχυση της ορθογραφίας μαθητών με και χωρίς ΕΜΔ

Τα οφέλη του υπολογιστή ως προς τη βελτίωση της δεξιότητας της ορθογραφίας, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν παρατηρηθεί από πολύ νωρίς, με την ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο τοποθετείται στις Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (*Assistive Technologies*) οι οποίες αποτελούνται από κάθε στοιχείο, τμήμα εξοπλισμού, προϊόν, σύστημα ή λογισμικό, το οποίο χρησιμοποιείται για την αύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Kouroupetroglou, Kousidis, Riga&Pino, 2015) και κατ’ επέκταση μαθητών και με ΕΜΔ.

Ξεκινώντας με μια αναδρομή στο πεδίο, η μελέτη των McClurg&Kasakow (1989) παρουσίαζε πράγματι ένα σημαντικό όφελος από τη χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Αντίστοιχα, η μελέτη του Outhred (1989) αναδεικνύει επίσης τη θετική συνεισφορά του επεξεργαστή κειμένου στην παραγωγή γραπτού λόγου παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παρατηρήθηκε ότι από τη μια όσοι αρχικά έγραφαν ιστορίες κάτω των 50 λέξεων στο χέρι είχαν την τάση να γράφουν σταδιακά περισσότερο στον υπολογιστή. Ο επεξεργαστής κειμένου λειτούργησε ιδιαίτερα ενισχυτικά στην περίπτωση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα ορθογραφίας, καθώς η μείωση των λαθών που σημειώθηκε σε αυτό το πεδίο έφτανε μέχρι και το 8,3%. Αυτό όμως που ενδιέφερε κυρίως την παρούσα έρευνα είναι ότι ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση ακόμα και των πιο αδύναμων συγγραφέων, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να παρουσιάσουν ο ένας στον άλλον τις ιστορίες τους τυπωμένες.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν τα πορίσματα ενός project που εφαρμόστηκε στη σχολή Forman στο Κονέκτικατ, όπου λειτούργησε ένα εργαστήριο γραφής για φοιτητές με δυσλεξία με την επιχορήγηση της εταιρείας υπολογιστών Apple. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του προγράμματος, LeighRader, ο οποίος ηγείτο του εργαστηρίου, δήλωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατάφεραν να συντάσσουν ολόκληρα γράμματα καταβάλλοντας μικρή προσπάθεια, αναδεικνύοντας έτσι τον υπολογιστή ως ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου βοήθησαν στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αποφυγή και επίλυση μηχανιστικών λαθών στην έκφραση ιδεών, νοηματοδοτώντας τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και κάνοντάς τη πιο ευχάριστη (Pritchard, 1992). Ειδικότερα, αναφορικά με τη διόρθωση κειμένου, στη μελέτη των McNaughton, Hughes και Ofiesh (1997) διερευνήθηκε το κατά πόσο η χρήση του ορθογραφικού

ελέγχου μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν τρεις μαθητές, οι οποίοι είχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ήταν στην ηλικία των 15 έως 18 ετών, είχαν μαθησιακές δυσκολίες με σοβαρά προβλήματα ορθογραφίας σε σχέση με τους ομηλικούς τους και είχαν εκπαιδευτεί στη χρήση τέτοιου είδους εργαλείων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι και για τα τρία παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, η παρέμβαση συνδέθηκε με μια αύξηση στο ποσοστό των διορθωμένων λαθών (McNaughtonetal., 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι επρόκειτο για μια αύξηση ύψους από 22% έως και 47% σε ατομικό επίπεδο, από τη στιγμή μάλιστα που έλαβαν οδηγίες σε στρατηγικές διόρθωσης κειμένου και χρησιμοποίησαν την εφαρμογή του ορθογραφικού ελέγχου. Με τους ορθογράφους (*spellcheckers*), και παρόλο που αυτοί δεν εντόπιζαν όλα τα λάθη, οι μαθητές αναγνώρισαν και διόρθωσαν περισσότερες αστοχίες απ' ό,τι όταν πραγματοποιούσαν τις αλλαγές και τις διορθώσεις με το χέρι. Στα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτή απέδειξε πως οι μαθητές του λυκείου μπορούν να διδαχτούν τη χρήση μιας ενσωματωμένης στρατηγικής στη διόρθωση, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να εντοπίζουν και να διορθώνουν ένα υψηλό ποσοστό των ορθογραφικών λαθών τους, χωρίς να αναζητούν τη βοήθεια κάποιου συνομηλικού τους ή του δασκάλου τους (McNaughtonetal., 1997).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο MacArthur (2000) έπειτα από μια ανασκόπηση ερευνών μεταξύ των οποίων μιας προηγούμενης δικής του και των συνεργατών του Graham, Haynes και DelaPaz (1996). Υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι οι αυτόματοι διορθωτές μπορούν να κάνουν σημαντική διαφορά στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα ορθογραφίας και οι περιορισμοί τους μπορούν να ξεπεραστούν, τουλάχιστον μερικώς, μέσω παρεχόμενων οδηγιών για το πώς θα είναι πιο αποτελεσματική η χρήση τους στη διόρθωση κειμένου (MacArthur, 2000).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hetzroni και Shrieber (2004) για την αξιολόγηση των ευρημάτων που αφορούσαν σε τρεις μαθητές γυμνασίου ηλικίας 12 έως 13 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, έγινε στατιστική ανάλυσή τους που περιελάμβανε τις εξής μεταβλητές: ποσοστό των λαθών ορθογραφίας, ποσοστό των λαθών αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ποσοστό του αριθμού λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή κειμένου, καθώς και ποσοστό οργανωτικών και δομικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την έρευνα, και οι τρεις μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποίησαν επεξεργαστή κειμένου μέσα στην τάξη, «κατάφεραν να παραγάγουν υλικό το οποίο ήταν πιο αποδεκτό για τις τυπικές απαιτήσεις» (Hetzroni&Shrieber, 2004, σ.152). Οι ερευνητές μάλιστα συνεχίζουν αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι και τα λάθη ορθογραφίας μειώθηκαν με τη χρήση του διορθωτή και οι μαθητές έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στην οργάνωση και τη δομή του γραπτού τους. Επιπρόσθετα, ανάμεσα στα στάδια της Α φάσης, σημειώθηκε αύξηση στα λάθη ορθογραφίας. Αντίθετα στη φάση Β, η πρόσβαση σε ορθογραφικό έλεγχο ενίσχυσε την επίγνωσή τους για την ύπαρξη των λαθών μέσα στο κείμενο (Hetzroni&Shrieber, 2004), ενώ ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και γραμματικά λάθη αλλά και να διακρίνουν διαφορετικά είδη λαθών. Με τη βοήθεια του υπολογιστή, άλλωστε, οι υποψήφιοι, στα τελικά προϊόντα τους είχαν αυξήσει τους τίτλους και την τεχνική της υπογράμμισης, ενώ παρουσίασαν και άλλα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, οι Hertzoni και Shrieber κρίνουν ως πιο σημαντικό απ' όλα το ότι σημειώθηκε βελτίωση και στην αναγνωστική ευχέρεια των παιδιών, τα οποία διάβασαν τις γραπτές τους εργασίες κάνοντας λιγότερα λάθη. Επομένως το κείμενο που παράχθηκε μέσω του υπολογιστή ήταν περισσότερο ευανάγνωστο σε σχέση με το χειρόγραφο, γεγονός που αναφέρεται, γιατί είναι ενισχυτικό της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι Kast, Meyer, Vögelic, Gross και Jäncke (2007) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων ορθογραφίας βασισμένη στη χρήση υπολογιστή σε μαθητές με ή χωρίς δυσλεξία, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αναπτύσσεται, λειτουργεί και μαθαίνει καλύτερα μέσα σε πολυσυναισθησιακά περιβάλλοντα, καθώς κατ' αυτό τον τρόπο εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα (Μπαστέα, 2014). Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την απόδοση ενός πολυσυναισθησιακού εκπαιδευτικού λογισμικού στη γερμανική γλώσσα, του «Dybuster», το οποίο περιείχε σχηματικές, χρωματικές και ηχητικές αναπαραστάσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 9 έως 11 ετών, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 37 παιδιά. Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ορθογραφία 100 λέξεων πριν την έναρξη της έρευνας αλλά και μετά τη λήξη της. Τις 50 από τις λέξεις αυτές τις διδάχτηκαν μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού. Αρχικά τα παιδιά με δυσλεξία και αυτά της ομάδας ελέγχου χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες: οι δύο ξεκίνησαν κατευθείαν την εξάσκηση με το «Dybuster», η οποία διήρκεσε ένα τρίμηνο, τέσσερις ημέρες την εβδομάδα για 15-20 λεπτά, ενώ οι άλλες δύο έκαναν το ίδιο αφού ολοκληρώθηκε η εκπαίδευση των πρώτων. Όλα όμως τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εξασκούνται κατ' οίκον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες επωφελήθηκαν από την εκπαίδευσή τους στο «Dybuster», με και χωρίς δυσλεξία (Kastetal., 2007), όπως φαίνεται από την επίδοσή τους μεταξύ του προ-τεστ και του τελικού τεστ. Ειδικά όμως για τους μαθητές με δυσλεξία, και συγκεκριμένα η ομάδα όσων εξασκήθηκαν στη χρήση του «Dybuster» κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, κατάφεραν να σταθεροποιήσουν την επίδοσή τους μέχρι το τέλος της έρευνας και μάλιστα να βελτιώσουν ελάχιστα τις δεξιότητές τους στον γραπτό λόγο, παρόλο που επίσημα δεν έλαβαν καμία επιπλέον εκπαίδευση στο συγκεκριμένο λογισμικό από την έναρξη του δεύτερου τριμήνου και μετά (Kastetal., 2007). Επιπρόσθετα, σε επίπεδο ποσοστών, τα παιδιά με δυσλεξία που δεν είχαν εξασκηθεί στη χρήση του «Dybuster» σημείωσαν μια βελτίωση της τάξεως του 4-7%, ενώ εκείνα που εξασκήθηκαν μείωσαν τα λάθη τους στο γραπτό λόγο κατά 19% έως και 29%. Μάλιστα, όσοι μαθητές με δυσλεξία εξασκήθηκαν κατά τη δεύτερη περίοδο κατόρθωσαν να μειώσουν τα λάθη τους από 25% έως και 35%, αλλά οι επιδόσεις τους παρέμειναν σταθερά χαμηλότερες από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία, οι οποίοι επίσης βελτιώθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, προς επιβεβαίωση της ορθότητας των συμπερασμάτων της προηγούμενης έρευνας η Kast και οι συνεργάτες της (2011) διεξήγαγαν νέα αντίστοιχη έρευνα με ένα προηγμένο λογισμικό ορθογραφίας, το «REF». Το συγκεκριμένο λογισμικό, έφερε, μεταξύ άλλων, ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, δηλαδή, ένα βελτιωμένο διορθωτή λέξεων. Το γεγονός αυτό κρίνεται σημαντικό για την έκβαση των αποτελεσμάτων, καθώς ο συγκεκριμένος διορθωτής αναγνωρίζει τις ξεχωριστές δυσκολίες του κάθε παιδιού και δίνει έμφαση σε λέξεις που περιλαμβάνουν αυτά τα προβλήματα. Έτσι, το παιδί έρχεται κατ' επανάληψη αντιμέτωπο με τις δυσκολίες του με αποτέλεσμα να κατακτά τελικά τους γλωσσολογικούς ορθογραφικούς κανόνες της γερμανικής γλώσσας και να τους μεταφέρει σε άλλες λέξεις, γενικοποιώντας τη γνώση (Kastet. al., 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η πιο πρόσφατη έρευνα των Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson και Abbott (2014), στην οποία εξετάστηκε, μεταξύ άλλων, η επίδραση του υπολογιστή ως παρόχου οδηγιών στην επίδοση των μαθητών με δυσγραφία, δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την ορθογραφία και τη δόμηση προτάσεων. Οι μαθητές προέρχονταν τόσο από την

πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ηλικίες από 10 έως 15 ετών περίπου και το 80% ήταν αγόρια. Μετά τη χορήγηση του προ-τεστ, η έρευνα συνεχίστηκε ως εξής: κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων (18 συνολικά, μία φορά την εβδομάδα, για 5 μήνες περίπου) για την εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι μαθητές έπρεπε να ακούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού μέσω του υπολογιστή κάνοντας χρήση ακουστικών, να διαβάζουν γραπτή γλώσσα στην οθόνη, να παράγουν γραπτή γλώσσα με το χέρι μέσω εργαλείων για να συνδέονται με iPad, και να παράγουν ήχους ή γραπτές λέξεις, όποτε τους δινόταν η αντίστοιχη οδηγία. Επομένως, η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου έγινε σύμφωνα με το «εννοιολογικό-νοητικό» μοντέλο, το οποίο συνδυάζει τέσσερα γλωσσικά συστήματα: αυτί, μάτι, στόμα, χέρι (Berningeretal., 2014, σ.156).

Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων ακολούθησε η αξιολόγηση των μαθητών για να εξακριβωθεί αν η εκμάθηση μέσω του υπολογιστή επέφερε βελτιωτικά αποτελέσματα στο επίπεδο γραμματισμού τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις μετρήσεις τα παιδιά σημείωσαν βελτιώσεις και στα τέσσερα είδη ορθογραφικής ικανότητας στα οποία εξετάστηκαν, ήτοι: α) στην επιλογή ενός από τέσσερα γράμματα για τη συμπλήρωση κενού, προκειμένου να σχηματιστεί μια πραγματική λέξη, β) στην επιλογή ενός γράμματος από μνήμης για τη συμπλήρωση κενού, προκειμένου να σχηματιστεί μια πραγματική λέξη, γ) στην επιλογή της σωστής λέξης μεταξύ λέξεων ή ψευδολέξεων που ήταν ομόηχες και δ) στην τοποθέτηση των γραμμάτων στην κατάλληλη σειρά για το σχηματισμό της σωστής λέξης. Αναλυτικότερα, από τους 17 μαθητές με σοβαρό πρόβλημα δυσλεξίας, μόνο οι 4 δεν ανταποκρίθηκαν στην παρέμβαση, με τους υπόλοιπους να σημειώνουν βελτίωση σε τουλάχιστον ένα από τα πεδία της ορθογραφίας που αξιολογήθηκαν.

Οι ερευνητές, λοιπόν, διαπίστωσαν ότι σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος με την παροχή οδηγιών μέσω του υπολογιστή, τόσο στο επίπεδο της ορθογραφίας όσο και της σύνταξης, παρόλο που το μάθημα γινόταν μόλις μία φορά την εβδομάδα. Έτσι, δεδομένου και αυτού του περιορισμού, κατέληξαν στο ότι είναι πιθανό ένα κοινό σύνολο μαθημάτων μέσω του εργαλείου αυτού με οδηγίες «κομμένες και ραμμένες» στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με δυσγραφία, δυσλεξία, και μαθησιακές δυσκολίες στην προφορική και γραπτή γλώσσα, να προσφέρει αποτελεσματικές οδηγίες για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μια τάξη με μαθητές με ΕΜΔ τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια, ανεξάρτητα από τη διάγνωση του καθενός (Berningeretal., 2014).

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα επιδίωκε να εξετάσει και να προτείνει πρακτικές, εργαλεία και τρόπους βελτίωσης της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών με ΕΜΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη βοήθεια της τεχνολογίας, τόσο ως διαδικασία αυτο-διόρθωσης, συμπεριλαμβανομένης και της ορθογραφίας, όσο και ως τελικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης πάνω στην παραγωγή γραπτού λόγου των εν λόγω μαθητών με στόχο τη χρήση διαδικτύου, εργαλείων και λογισμικού γενικής χρήσης, εύκολα προσβάσιμων, που βελτιώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο του γραπτού. Κυρίως, όμως, εισάγουν τους μαθητές με ΕΜΔ στις στρατηγικές αυτο-διόρθωσης, αφού στην πορεία θα χειριστούν οι ίδιοι τη διαδικασία και θα χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αυτόνομα.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 40 μαθητές από όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διάγνωση ΕΜΔ από επίσημο φορέα και 20 μαθητές χωρίς καμία τέτοιου είδους διάγνωση. Συγκεκριμένα, για την πρώτη ομάδα η διάγνωση έπρεπε να έχει δοθεί από Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης με την επισημάνση «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία» ή από αναγνωρισμένο από το υπουργείο Παιδείας δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και διέθεταν επίσημη διάγνωση εντοπίστηκαν μέσω ιδιωτικών κέντρων λογοθεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας και του Πειραιά και τα οποία ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Τα κέντρα αυτά ανέλαβαν να ενημερώσουν γονείς και μαθητές για την έρευνα και σε επόμενη φάση να φέρουν σε επαφή τους ενδιαφερόμενους με τον ερευνητή. Οι μαθητές χωρίς διάγνωση εντοπίστηκαν με τις ίδιες διαδικασίες μέσω φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση διατηρήθηκε το απόρρητο της διαδικασίας και οι γονείς με τους μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό του αρχικού δείγματος, 60 περίπου άτομα από τα 100, σύμφωνα με τους υπεύθυνους των κέντρων λογοθεραπείας και ψυχολογικής υποστήριξης, αρνήθηκε να λάβει μέρος στην έρευνα με βασική αιτία το φόρτο εργασίας των εφήβων και τη δυσκολία να συμμετάσχουν με τις διδακτικές ώρες και με τον αριθμό των γραπτών που ζητήθηκαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του δείγματος στα 40 άτομα για μαθητές με διάγνωση και την αντίστοιχη δημιουργία της ομάδας 20 ατόμων χωρίς διάγνωση για τους ίδιους λόγους. Ως προς το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν 35 αγόρια αποτελούσαν την πλειοψηφία του δείγματος (58%), ενώ τα 25 κορίτσια αποτελούσαν το υπόλοιπο 42%.

Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ'- Στ' δημοτικού: Δείκτης Ορθογραφικής Ορθότητας

Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις διαφορές που θα προέκυπταν στα κείμενα σε επίπεδο ορθογραφίας επιλέχθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Μαθητών Γ'- Στ' Δημοτικού» (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζή, 2007) από το οποίο όμως χρησιμοποιήθηκε μόνο ο δείκτης ορθογραφικής ορθότητας ως ο μαθηματικός τύπος που «προκύπτει αν μετρήσουμε τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου, τον διαιρέσουμε με τον συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου και πολλαπλασιάσουμε επί 100». Από τον παραπάνω τύπο (αριθμός σωστών λέξεων/ συνολικός αριθμός λέξεων X 100) προέκυψε ότι η μέγιστη δυνατή επίδοση στην ορθογραφία ήταν ο αριθμός 100.

Η εφαρμογή της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί, στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές με ΕΜΔ και επιπροσθέτως 20 μαθητές χωρίς διάγνωση ως ομάδα σύγκρισης. Οι μαθητές με ΕΜΔ χωρίστηκαν με κλήρωση σε δύο υποομάδες των 20 μαθητών· η πρώτη ομάδα ξεκίνησε με παραγωγή γραπτού λόγου στο χέρι και στη συνέχεια (έπειτα από 2 εβδομάδες) στον υπολογιστή, ενώ στη δεύτερη ομάδα ακολουθήθηκε η αντίστροφη πορεία: πρώτα γραφή μέσω υπολογιστή και έπειτα γραφή στο χέρι. Ομοίως οι μαθητές χωρίς διάγνωση χωρίστηκαν με τον ίδιο τρόπο και διαδικασία σε ομάδες των 10.

Η έρευνα κυρίως λόγω του φόρτου εργασίας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και των ιδιαιτεροτήτων του δείγματος έλαβε χώρα κατά τα σχολικά έτη 2012- 2016 σε ημέρες επιλογής των ίδιων των μαθητών και των

οικογενειών τους με προκαθορισμένη διάρκεια για κάθε μαθητή. Λόγω επίσης της εξατομικευμένης φύσης της παρέμβασης, αυτή πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικούς χώρους, στις οικίες των μαθητών. Στους μαθητές εξηγήθηκε ότι πρέπει να γράψουν συνολικά δύο σχολικές εκθέσεις με θέμα «ένα κοινωνικό φαινόμενο που μας αφορά», μία έκθεση γραμμένη στο χέρι και σε επόμενη συνάντηση μία έκθεση γραμμένη στον υπολογιστή, με σειρά ανάλογη με την ομάδα στην οποία ο κάθε μαθητής συμμετείχε.

Πριν την έναρξη της έκθεσης της γραφής στο χέρι, ο ερευνητής εξασφάλισε ότι στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή θα υπάρχει άμεση πρόσβαση σε έντυπα εργαλεία και υλικό βελτίωσης και διόρθωσης του κειμένου. Συγκεκριμένα, εξασφαλίστηκαν 1) ερμηνευτικό λεξικό, 2) λεξικό συνωνύμων, 3) ορθογραφικό λεξικό, 4) εγκυκλοπαίδεια, 5) πληροφορίες από περιοδικό, εφημερίδα κ.λπ., 6) σχολικό βιβλίο, 7) άλλο βιβλίο, 8) εικόνες από κάποιο έντυπο και 9) άλλο υλικό, όπως ακριβώς αναφέρονταν στο φυλλάδιο καταγραφής. Για τις πρώτες τρεις κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε το «Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής» (Γαβριηλίδου, Λαμπροπούλου & Αγγελάκος, 2012), το οποίο διανέμεται δωρεάν από την πρώτη γυμνασίου ως σχολικό βιβλίο. Ως εγκυκλοπαίδεια χρησιμοποιήθηκε η εγκυκλοπαίδεια «Δομή» (2007) ή ελεύθερη επιλογή του μαθητή, ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά βιβλία της τάξης και υλικό από τη βιβλιοθήκη των μαθητών ή των γονέων τους, που μπορούσαν να επιλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε μαθητής είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει με δικό του υλικό αρκεί να ενέπιπτε σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (*direct instruction*) έκανε επίδειξη των έντυπων εργαλείων που θα μπορούσε ο μαθητής να χρησιμοποιήσει, για να διορθώσει ή να βελτιώσει το κείμενό του μέσα σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτά). Ως γνωστόν, οι μαθητές των ελληνικών σχολείων ήδη από την πρώτη δημοτικού διαθέτουν και χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας το εγχειρίδιο «Εικονογραφημένο Λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού - το πρώτο μου λεξικό» (Ευθυμίου, Δήμος, Μητσιάκη & Αντύπα, 2013). Ωστόσο, για να επιβεβαιωθεί ότι είχε κατακτηθεί η γνώση χρήσης των εν λόγω εργαλείων ζητήθηκε από τους μαθητές να εφαρμόσουν ένα παράδειγμα από κάθε κατηγορία, δηλαδή να εντοπίσουν και να καταγράψουν την έννοια πέντε λέξεων, να εντοπίσουν και να καταγράψουν συνώνυμους τύπους πέντε λέξεων, να εντοπίσουν και να καταγράψουν την ορθογραφία πέντε λέξεων, να βρουν πληροφορίες από ένα λήμμα από εγκυκλοπαίδεια, από μια εφημερίδα ή περιοδικό, ομοίως από ένα σχολικό και από ένα εξωσχολικό βιβλίο και τέλος να αναζητήσουν εικόνες για ένα θέμα μέσα από κάποιο έντυπο.

Έπειτα από αυτή τη διαδικασία επαλήθευσης ξεκινούσε η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στο χέρι με ελεύθερη και προαιρετική επιλογή ενός ή και περισσότερων από τα προαναφερθέντα εργαλεία για τη διόρθωση και βελτίωση του κειμένου. Η διαδικασία ήταν οριοθετημένη στις δύο διδακτικές ώρες, πέρα από τις οποίες ο μαθητής έπρεπε να παραδώσει το γραπτό του, χωρίς ωστόσο να τεθεί ελάχιστος χρόνος δυνατής παράδοσης του γραπτού. Η διάρκεια της διαδικασίας επιλέχθηκε, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στη σχολική πραγματικότητα, αφού συνήθως αυτός είναι και ο χρόνος που απαιτείται για τη συγγραφή μιας έκθεσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε ένα διαγώνισμα ή στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Μετά το τέλος της διαδικασίας το γραπτό ακολούθησε δύο «διαδρομές». Κατά την πρώτη έγινε μεταγραφή του γραπτού στον ηλεκτρονικό υπολογιστή με την ακριβή μορφή που το είχε παραδώσει ο μαθητής, δηλαδή ακόμη και με τα ορθογραφικά λάθη, που δεν είχε εντοπίσει ο τελευταίος. Στη συνέχεια το κείμενο στην ηλεκτρονική του μορφή εισήχθη στο λογισμικό αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (<http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>), ώστε να υπολογιστούν οι δείκτες αναγνωσιμότητας του κειμένου και να συγκριθούν στην επόμενη φάση με το δεύτερο γραπτό του μαθητή. Αντίστοιχη μεθοδολογία, με μεταγραφή των γραπτών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και διατήρηση των λαθών, όπως και βαθμολόγηση με ανεξάρτητο βαθμολογητή ακολούθησαν και οι Connelly, Cambell, MacLean και Barnes (2006) στην έρευνά τους σε δείγμα 21 ενηλίκων φοιτητών με δυσλεξία.

Η δεύτερη ανεξάρτητη πορεία που ακολούθησε το γραπτό ήταν στα πρότυπα των πανελληνίων εξετάσεων. Συγκεκριμένα στο γραπτό, στην ακριβή του μορφή και όχι μεταγραμμένο αυτή τη φορά, δόθηκε ένας κωδικός με ταυτόχρονη απόκρυψη των στοιχείων του μαθητή και κατόπιν δόθηκε σε δύο φιλόλογους για διόρθωση με τυφλή κρίση. Οι φιλόλογοι κλήθηκαν να επισημάνουν τα ορθογραφικά λάθη, να υπολογίσουν το δείκτη ορθογραφικής ορθότητας (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος& Καραντζή, 2007) και στο τέλος να βαθμολογήσουν ολιστικά το γραπτό, σε εικοσάβαθμη κλίμακα όπως ακριβώς θα έκαναν σε μια σχολική έκθεση. Η μόνη πληροφορία που είχαν στη διάθεσή τους οι διορθώτριες ήταν η τάξη του μαθητή/μαθήτριας.

Ύστερα από διάστημα δύο εβδομάδων περίπου, οι μαθητές της πρώτης ομάδας κλήθηκαν να γράψουν το δεύτερο γραπτό τους, αυτή τη φορά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σε αυτή την περίπτωση ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες της πρώτης φάσης και πρώτα από όλα εξασφαλίστηκε η πρόσβαση σε ηλεκτρονικά εργαλεία διόρθωσης και βελτίωσης του κειμένου. Συγκεκριμένα εξασφαλίστηκαν: 1) ηλεκτρονικό ερμηνευτικό λεξικό, 2) ηλεκτρονικό λεξικό συνωνύμων, 3) ορθογράφος word, 4) ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, 5) πληροφορίες από το διαδίκτυο, 6) σχολικό βιβλίο σε ηλεκτρονική μορφή, 7) άλλο βιβλίο σε ηλεκτρονική μορφή, 8) πρόσβαση σε εικόνες από το διαδίκτυο και 9) άλλο ηλεκτρονικό υλικό. Ο μαθητής εδώ είχε και πάλι τη δυνατότητα να συμπληρώσει με δικό του υλικό, αρκεί να ενέπιπτε σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Για την πρώτη κατηγορία, του ηλεκτρονικού ερμηνευτικού λεξικού, χρησιμοποιήθηκε το «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1998), στη διαδικτυακή του μορφή μέσω της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/). Ως ηλεκτρονικό λεξικό συνωνύμων και ως ορθογράφος χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα MicrosoftOfficeWord 2007 με λειτουργία θησαυρού εύρεσης συνωνύμων και λειτουργία ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου. Ως εγκυκλοπαίδεια χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia, ενώ σχετικά με την εύρεση πληροφοριών και εικόνων από το διαδίκτυο ή εξωσχολικών βιβλίων γενικά χρησιμοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης της Google. Η πρόσβαση στα σχολικά βιβλία εξασφαλίστηκε μέσα από την ιστοσελίδα του υπουργείου Παιδείας «Ψηφιακό Σχολείο» (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>). Τέλος ο μαθητής είχε ελεύθερη επιλογή για οποιοδήποτε άλλο ηλεκτρονικό υλικό θεωρούσε ότι θα εμπλούτιζε την έκθεσή του.

Σε αυτό το σημείο και πριν την έναρξη της παρέμβασης κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι δεξιότητες πληκτρολόγησης των συμμετεχόντων, παρόλο που επρόκειτο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είχαν ήδη διδαχθεί το μάθημα της Πληροφορικής, τουλάχιστον για 6 χρόνια στο δημοτικό. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία αντίστοιχης έρευνας (Unzueta&Barbetta, 2012) δόθηκε κείμενο 100 λέξεων το οποίο κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν εντός 10 λεπτών στον υπολογιστή που είχαν επιλέξει. Την ιδιαίτερη σημασία των δεξιοτήτων πληκτρολόγησης υπογραμμίζουν και οι Connolly και Walsh στη δική τους προσέγγιση (2007), υποστηρίζοντας την εκμάθησή τους από μικρές ηλικίες. Το θετικό για την παρούσα προσέγγιση ήταν ότι οι μαθητές στο ελληνικό σύστημα διδάσκονται στο σχολείο τις δεξιότητες πληκτρολόγησης από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Πληροφορικής Δημοτικού, ΦΕΚ 304, 2003).

Στη συνέχεια, όπως και στην προηγούμενη φάση, ο ερευνητής πάλι με τη μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (*direct instruction*) έκανε επίδειξη των ηλεκτρονικών εργαλείων που θα μπορούσε ο μαθητής να χρησιμοποιήσει για να διορθώσει ή να βελτιώσει το κείμενό του μέσα σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών. Ομοίως και σε αυτή την περίπτωση, για να επιβεβαιωθεί ότι είχε κατακτηθεί η γνώση χρήσης των ηλεκτρονικών εργαλείων, ζητήθηκε από τους μαθητές να εφαρμόσουν ένα παράδειγμα από κάθε κατηγορία. Συγκεκριμένα κλήθηκαν να εντοπίσουν και να καταγράψουν την έννοια πέντε λέξεων μέσα από το ηλεκτρονικό ερμηνευτικό λεξικό, να εντοπίσουν και να καταγράψουν συνώνυμους τύπους πέντε λέξεων από το θησαυρό του Microsoft Word, να γράψουν ορθογραφημένα πέντε λέξεις με το διορθωτή του ίδιου προγράμματος, να βρουν πληροφορίες από ένα λήμμα της Wikipedia που τους ζητήθηκε και εικόνες μέσω της Google για ένα συγκεκριμένο θέμα και τέλος να αναζητήσουν πληροφορίες μέσα από τα σχολικά βιβλία σε μορφή pdf του «Ψηφιακού Σχολείου». Όλα τα παραπάνω εργαλεία-πηγές, εκτός του προγράμματος της Microsoft, είναι ελεύθερα σε πρόσβαση στο διαδίκτυο, χωρίς κόστος, ενώ το πρόγραμμα Word επιλέχθηκε ως το πλέον δημοφιλές της κατηγορίας του.

Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν σε ποια συσκευή θα έγραφαν το κείμενό τους (π.χ., δική τους, κάποιου γονέα, του ερευνητή κ.ά.) Ως χρόνος συγγραφής τέθηκε ακριβώς το ίδιο όριο, ήτοι 90 συνολικά λεπτά. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο ερευνητής αποθήκευε το αρχείο με κωδικοποίηση των στοιχείων του μαθητή και ο τελευταίος καλούνταν να συμπληρώσει φυλλάδιο για την καταγραφή των ηλεκτρονικών εργαλείων και των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησε σε αυτό το γραπτό, όπως είχε κάνει και με τη γραφή στο χέρι.

Το ηλεκτρονικό κείμενο, το οποίο δε χρειαζόταν μεταγραφή, εισήχθη αυτούσιο στο λογισμικό αναγνωσιμότητας, ώστε να προκύψουν οι αντίστοιχοι δείκτες και να καταστεί εφικτή η ποσοτική σύγκριση με τους δείκτες των γραπτών στο χέρι. Ομοίως με την προηγούμενη φάση, τα ηλεκτρονικά κείμενα εστάλησαν στις φιλολόγους-διορθώτριες, πάλι κωδικοποιημένα, προς εξέταση των ορθογραφικών λαθών και βαθμολόγηση στην εικοσάβαθμη κλίμακα.

Ακριβώς τις ίδιες διαδικασίες με αντεστραμμένες βέβαια τις φάσεις ακολούθησε και η δεύτερη ομάδα των 20 μαθητών με ΕΜΔ, όπως και η δεύτερη ομάδα των 5 μαθητών χωρίς ΕΜΔ. Έγραψαν, δηλαδή, με την ίδια προετοιμασία, πρώτα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και πάλι έπειτα από ένα διάστημα περίπου δύο εβδομάδων έγραψαν στο χέρι το δεύτερο γραπτό τους.

Αποτελέσματα- συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις ιεραρχίες τιμών (Ranks), ανά μεταβλητή και ομάδα, για το κείμενο που γράφτηκε στο χέρι και για το κείμενο που γράφτηκε στον Υπολογιστή καθώς και τις τιμές του κριτηρίου Mann-Whitney για τον έλεγχο που πραγματοποιήσαμε προκειμένου να δούμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΕΜΔ και χωρίς ΕΜΔ, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) υπέρ των μαθητών χωρίς ΕΜΔ τόσο για το κείμενο που γράφτηκε στο χέρι όσο και για το κείμενο που γράφτηκε στον Υπολογιστή.

Ακολούθως, με βάση τις ιεραρχίες τιμών (Ranks) ανά μεταβλητή και τις τιμές του κριτηρίου Wilcoxon για τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ του κειμένου που γράφτηκε στο χέρι και του κειμένου που γράφτηκε στον Υπολογιστή, σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ του κειμένου που γράφτηκε στον Υπολογιστή.

Ο μέσος όρος για το σύνολο των μαθητών ήταν 78,9 (με απόλυτο άριστα το 100) για τη γραφή στο χέρι και εμφανώς βελτιωμένος με 95,3 για τη γραφή στον υπολογιστή.

Πίνακας 1. Σύνολο των μαθητών

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δ.Ο.Ο στο χέρι	60	30,35	99,79	78,9577	23,05869
Δ.Ο.Ο. στον υπολογιστή	60	74,48	100,00	95,3003	5,30389

Οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν μέσο όρο 69,9 στην ορθογραφία τους στο γραπτό στο χέρι, ενώ βελτιώθηκαν στο 93,7 στο γραπτό στον υπολογιστή.

Πίνακας 2. Μαθητές με ΕΜΔ

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δ.Ο.Ο στο χέρι	40	30,35	98,19	69,9730	23,51688
Δ.Ο.Ο. στον υπολογιστή	40	74,48	100,00	93,7340	5,80588

Οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ είχαν μέσο όρο 96,9 στο χέρι και 98,4 στον υπολογιστή.

Πίνακας 3. Μαθητές χωρίς ΕΜΔ

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δ.Ο.Ο στο χέρι	20	90,02	99,79	96,9270	2,45889
Δ.Ο.Ο. στον υπολογιστή	20	94,62	100,00	98,4330	1,63374

Βελτιώθηκαν λοιπόν και αυτοί, όχι ωστόσο στην κλίμακα που το έκαναν οι μαθητές με ΕΜΔ, όπως φαίνεται και από τον συγκριτικό πίνακα (Πίνακας 4.).

Πίνακας 4. Συγκριτικός Πίνακας μαθητών με και χωρίς ΕΜΔ.

Μεταβλητές	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δ.Ο.Ο στο χέρι	40	30,35	98,19	69,9730	23,51688
	20	90,02	99,79	96,9270	2,45889
Δ.Ο.Ο. στον υπολογιστή	40	74,48	100,00	93,7340	5,80588
	20	94,62	100,00	98,4330	1,63374

Τα συμπεράσματα στο σημείο αυτό συμφωνούν με μια σειρά πολλών άλλων προσεγγίσεων που τονίζουν τη σημαντική ενίσχυση που προσφέρει ο υπολογιστής στην ενίσχυση της ορθογραφίας μαθητών με ΕΜΔ (McClurg&Kasakow, 1989. Outhred, 1989. Pritchard, 1992, McNaughton, Hughes & Ofiesh, 1997. MacArthur, 2000. Hetzroni&Shrieber, 2004, Kast, Bachera, Gross, Yanche& Meyer, 2007, 2011. Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson&Abbott, 2014). Παράλληλα, στην πρόσφατη μετα- ανάλυσή με πάνω από 50 έρευνες τους οι Perelmutter, McGregor και Gordon (2017) επισημαίνουν ότι στις παρεμβάσεις που έγιναν με τη χρήση επεξεργαστή κείμενου σημειώθηκε μεγάλη βελτίωση στο επίπεδο των ορθογραφικών λαθών.

Κλείνοντας, είναι γενικά αποδεκτό ότι από τους πλέον σύγχρονους τρόπους αντιμετώπισης και σημαντικής ενίσχυσης μαθητών που δυσκολεύονται σε επίπεδο γραφής και ανάγνωσης είναι η χρήση υπολογιστών (Χουλιάρης, 2007). Γενικά και σε άλλα ακόμη επίπεδα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι ΤΠΕ μπορούν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών με ΕΜΔ (Elmas, 2015. Heiman, Fichten, Olenik-Shemesh, Keshet&Jorgensen, 2017. Rello, Bayarri&Goriz, 2012). Με τους διαφορετικούς συνδυασμούς στα μέσα σημειώνονται σημαντικές διαφορές στην κατανόηση των παιδιών (Drigas&Dourou,

2013). Άλλωστε, οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι, που οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν, βασίζονται σε ευρήματα ερευνών που έχουν αποδείξει ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης ο εγκέφαλος προσλαμβάνει πληροφορίες και μηνύματα μέσω του συνόλου των αισθητηρίων οργάνων, κάτι που κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο στην περίπτωση που μια αισθητηριακή δίοδος υπολείπεται των άλλων και άρα απαιτείται η αντιστάθμισή της για την επιτυχή μαθησιακή διαδικασία (Μπαστέα, 2014). Παράλληλα συμβάλλουν στη βελτίωση των γραπτών αλληλεπιδράσεων μέσω καταστάσεων που έχουν νόημα για τους χρήστες, όπως τα chat, τα forums, τα blog και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Στρούβαλη, 2014), όπου μπορούν να συμβουλευτούν το YouTube για οπτικοακουστικές παρουσιάσεις των εργασιών τους ή και να ανταλλάξουν απόψεις με τους συμμαθητές τους (Barden, 2014), αυξάνοντας έτσι και τις ευκαιρίες για συμμετοχή τους στην κοινότητα (Mølster, 2016).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γαβριηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Π., & Αγγελάκος, Κ. (2012). *Ερμηνευτικό λεξικό Νέας Ελληνικής Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευθυμίου, Α., Δήμος, Η., Μητσιάκη, Μ., & Αντύπα, Ι. (2009). *Εικονογραφημένο Λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπαστέα, Α. (2014). Δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα: Εμπειρίες και προοπτικές: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά* (σ. 435-466). Αθήνα. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2015, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/381/343>
- Πόρποδας, Κ. Δ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καραντζής, Ι. (2007). Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ' έως ΣΤ' δημοτικού. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΠΕΑΕΚ. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2013, από <http://www.dyskolies.gr/index.php/aks?id=61:erg2&catid=7:ergaleia>
- Στρούβαλη, Στ. (2014). Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με προβλήματα ακοής μέσω Νέων Τεχνολογιών, Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά* (σ.157-165). Αθήνα. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου 2015 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/222/187>
- Χουλιάρος, Δ. (2007). Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σ.508-512). Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Barden, O. (2014). Facebooklevelstheplayingfield: Dyslexicstudentslearning throughdigital literacies. *Research in Learning Technology*, 22. DOI:10.3402/rlt.v22.18535
- Berninger, V. W., Nagyd, W., Tanimoto, S., Thompson, R., Abbott, R. D. (2014). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4 – 9. *Computers & Education*, 1(81), 154 –168.
- Connelly, V., Campbel, S., MacLean, M., & Barnes, J. (2006). Contribution of lower skills to the reading composition of college students ith and without dyslexia. *Develpomental Neuropsychology*, 29(1), 175-196.

- Connelly, V., Gee, D., & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 479-492.
- Drigas, A. & Dourou, A. (2013). A review on ICTs, e-learning and artificial intelligence for dyslexic's assistance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(4), 63-67. DOI:10.3991/ijet.v8i4.2980
- Elmas, A. (2015). The effects of using Information and Communication Technologies instead of traditional paper based test, during the examination process, on students with dyslexia. *Procedia Computer Science*, 65, 168-175. DOI: 10.1016/j.procs.2015.09.105
- Heiman, T., Fichten, C. S., Olenik-Shemesh, D., Keshet, N. S. & Jorgensen, M. (2017). Access and perceived ICT usability among students with disabilities attending higher education institutions. *Education & Information Technologies*, 22, 2727-2740. DOI: 10.1007/s10639-017-9623-0
- Hetzroni, & Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143-154.
- Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L., & Meyer, M. (2011). Computer based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of dyslexia*, 61(2), 177-200. DOI: 10.1007/s11881-011-0052-2
- Kast, M., Meyer, M., Vögelic, C., Gross, M., & Jäncke, L. (2007). Computer-based multisensory learning in children with developmental dyslexia. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25, 355-369.
- Kouroupetroglou, G., Kousidis, S., Riga P., & Pino, A., (2015). The Mathena inventory for free mobile assistive technology applications. *Proceedings of the Confederated International Workshops: OTM Academy, OTM Industry Case Studies Program, EI2N, FBM, INBAST, ISDE, META4eS, and MSC 2015, Rhodes, Greece, October 26-30, 2015* (pp. 519-527). Retrieved September 22, 2016, from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-26138-6.pdf>
- MacArthur, C. A. (2000). New tools for writing: Assistive technology for students with writing difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 85-100.
- MacArthur, C. A., Graham, S., Haynes, J. B., & De La Paz, S. (1996). Spelling checkers and students with learning disabilities: Performance comparisons and impact on spelling. *The Journal of Special Education*, 30(1), 35-57.
- McClurg, P. A., & Kasakow, N. (1989). Wordprocessors, spelling checkers, and drill and practice programs: Effective tools for spelling instruction? *Journal of Educational Computing Research*, 5(2), 187-198. DOI: 10.2190/5KUX-XUPL B42R-7U2E
- McNaughton, D., Hughes, C., & Ofiesh, N. (1997). Proofreading for students with learning disabilities: Integrating computer and strategy use, *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(1), 16-28.

- Mølster, T. (2016). What about ICT for students with reading and writing difficulties?, Proceedings of the *EDULEARN16 Conference 4th-6th July 2016, Barcelona, Spai*. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/.../Moelster.pdf>
- Outhred, (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 262-264.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K. & Gordon, K. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114, 119 -163. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.06.005
- Pritchard, R. (1992). An analysis of word-processing programs: Applications and implications for learning disabled students. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8, 41-56.
- Rello, L., Bayarri, C. & Gorriz, A. (2012). What is Wrong with this Word? Dyseggxia: a Game for Children with Dyslexia. ASSETS '12: Proceedings of the 14th international ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, Boulder, Colorado, USA, October 22 - 24, 2012 (pp.219-220) Retrieved October 5, 2014 from [http://www.luzrello.com/Piruletras_\(Dyseggxia\)_files/assets2012dyseggxia.pdf](http://www.luzrello.com/Piruletras_(Dyseggxia)_files/assets2012dyseggxia.pdf)
- Unzueta, C. H., & Barbeta, P. M. (2012). The effects of computer graphic organizers on the persuasive writing of hispanic middle school students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 15-30.

Στάσεις Εφήβων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τη χρήση των
Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Ηλίας Βασιλείου

Υποψήφιος Δρ. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., eta-beta@hotmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., stavroula_poly@yahoo.com

Ιωάννης Παπαδάτος Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.,

Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., yrapad@primedu.uoa.gr

Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών- Ε.Κ.Π.Α.,
koupe@di.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το υπόβαθρο των εφήβων μαθητών και τη συμπεριφορά τους όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, τις ικανότητες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και τέλος τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή την ακαδημαϊκή δεξιότητα. Για την καταγραφή της στάσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) απέναντι στο γράψιμο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου “Youngpeople’sattitudetowardswriting” του βρετανικού ιδρύματος NationalLiteracyTrust το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα με σκοπό να αξιολογηθούν: α) πόσο απολαμβάνουν το γράψιμο οι νέοι, β) με ποιες μορφές παραγωγής γραπτού καταπιάνονται και πόσο συχνά, γ) πόσο καλοί «συγγραφείς» νομίζουν ότι είναι και τι πιστεύουν για το γράψιμο και δ) ποιος είναι ο ρόλος της τεχνολογίας στην παραγωγή γραπτού λόγου των νέων. Στη διαδικασία συμμετείχαν 40 μαθητές γυμνασίων και λυκείων του νομού Αττικής με επίσημη διάγνωση ΕΜΔ και 20 χωρίς διάγνωση. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα των μαθητών στην αντίστοιχη έρευνα του NationalLiteracyTrust στην Αγγλία και εμφανίστηκαν ομοιότητες στις προτιμήσεις των μαθητών και από τις δύο χώρες κυρίως ως προς α) τις μορφές γραπτού που προτιμούν οι έφηβοι περισσότερο, β) τις μορφές γραπτού που αποφεύγουν οι έφηβοι περισσότερο, γ) γιατί θεωρούν ότι είναι «καλοί» στο γράψιμο δ) πόσο σημαντικό είναι το γράψιμο για τη ζωή κ.α.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Έφηβοι; Στάσεις; Παραγωγή Γραπτού Λόγου; Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Abstract

The purpose of the specific research was to investigate the background of adolescent students and their behavior towards writing, their abilities as they perceive them and finally their attitude towards this skill. For recording the attitude of adolescents with

and without Specific Learning Difficulties (SLD) we used the “young people’s attitude towards writing” inventory of the British institution “National Literacy Trust”, which was translated and adjusted in Greek with intention to evaluate a) how much young people enjoy writing, b) which forms of writing they use and how often, c) how “good” writers they think they are and what they believe about writing, d) what is the role of technology in young peoples’ writing. 40 junior and senior high school students with a formal SLD diagnosis and 20 without participated in this research. The results were compared to those of the British research of the National Literacy Trust and demonstrated similarities in both countries’ students mainly in a) the forms of writing adolescents prefer, b) the forms of writing adolescents avoid, c) why they think they are “good” in writing, d) how important is writing for life etc.

Keywords: Specific Learning Difficulties; adolescents; attitudes; writing; Information and Communication Technologies (ICT)

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και μάθηση

Η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί πια μια πραγματικότητα, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων συγκλίνει στο ότι είναι και προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Ζαράνης& Οικονομίδης, 2009). Παράλληλα όμως εγείρει και προκλήσεις για το σχολικό πλαίσιο, όπου κρίνονται αναγκαίες σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, του αναλυτικού προγράμματος, των παιδαγωγικών πρακτικών και της αξιολόγησης για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους (Livingstone, 2012).

Ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκδηλωθεί ένα συνεχές ενδιαφέρον για τη χρήση ποικίλων τεχνολογικών μέσων με στόχο την υποστήριξη των μαθητών και «συγγραφέων» εν γένει (Reganetal., 2017) αλλά και κυρίως όσων αντιμετωπίζουν φυσικές δυσκολίες και δυσκολίες εκπαίδευσης, όσων δηλαδή «παλεύουν» για να γράψουν και των οποίων η ευχέρεια είναι χαμηλότερη από το μέσο επίπεδο, καθώς αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εν λόγω μαθητές (Mølster, 2016). Οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (AssistiveTechnologies) αποτελούνται από κάθε στοιχείο, τμήμα εξοπλισμού, προϊόν, σύστημα ή λογισμικό, το οποίο χρησιμοποιείται για την αύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Kouroupetroglou, Kousidis, Riga&Pino, 2015). Αυτό φυσικά προϋποθέτει τις κατάλληλες προσαρμογές, παραμετροποιήσεις και διαφοροποιήσεις λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου&Μπομπαρίδου, 2014), προκειμένου να ξεπεράσει τα εμπόδια που εγείρει συχνά το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης. Οι υπολογιστές, σε συνδυασμό με τη χρήση του διαδικτύου, ενισχύουν το γραμματισμό, επιτρέπουν την έρευνα, τη συνεργασία αλλά και την έκδοση του παραγόμενου έργου (Ferguson, Faulkner, Whitelock&Sheehy, 2014). Για παράδειγμα, κάθε υπολογιστής Mac (της γνωστής εταιρείας Apple) με το εναλλακτικό, απλοποιημένο περιβάλλον που διαθέτει, παρέχει στους μαθητές ανταμοιβές για την ανακάλυψη και τη μάθηση (Blândul&Bradea, 2016). Έτσι, τα εργαλεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά (Balakrishnanetal., 2016) σαν «σκαλωσιά» για την κατάκτηση και ανάπτυξη βασικών συγγραφικών δεξιοτήτων· μια «σκαλωσιά» που καθοδηγεί τις γνωστικές λειτουργίες μόλις αναδύονται και που ενθαρρύνει την καθιέρωση ρουτινών και την εφαρμογή μεθόδων, όπως ακριβώς ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές του να υιοθετήσουν και

εφαρμόσουν συγκεκριμένες διαδικασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Englert, Zhao, Dunsmore, Collings&Wolbers, 2007).

Σύμφωνα με τους Peterson-Karlan και Parette (2007), η τεχνολογική «σκαλωσιά» παρέχει μια ενισχυτική λειτουργία, η οποία επιτρέπει στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατακτούν υψηλότερα επίπεδα ευχέρειας που αλλιώς δε θα τα πετύχαιναν. Από αυτή την άποψη, το υπάρχον επίπεδο ικανότητας του μαθητή εδραιώνεται και τίθενται μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι είναι ένα βήμα μπροστά από όσα έχει κατορθώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Έτσι, η μάθηση μπορεί να προχωρήσει σύμφωνα έναν ρυθμό που τον ορίζει το ίδιο το άτομο (Obradovićetal., 2015) μέσω προγραμμάτων στα οποία οι μαθητές βρίσκουν νόημα και έναν γνήσιο στόχο (LeRoux, 2015). Για παράδειγμα, στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου, τα μέσα μπορούν να βοηθήσουν το συγγραφέα με τις μηχανιστικές απαιτήσεις, μέσω των επεξεργασιών, των διορθωτών κειμένου, των επινοητών και των εκφωνητών, αλλά και στην καλλιέργεια τεχνικών αντιμετώπισής τους (Ράλλη, 2011). Σε άλλη περίπτωση, η διαδραστικότητα που υπάρχει στη χρήση ενός iPad, για παράδειγμα, στο οποίο καλείται ο μαθητής να χειριστεί την οθόνη με τα δάχτυλά του, προκαλεί συναισθηματικές εμπειρίες και βελτιώνει τη μνήμη (Gkeka&Drigas, 2017).

Σε άλλο πεδίο πάλι, με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα, καθώς καταφέρνουν να κατανοούν τη διεργασία της γραφής (Yamaz&Ulusoy, 2016). Πάντα όμως, προκειμένου ένα εκπαιδευτικό λογισμικό να είναι παραγωγικό και λειτουργικό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι όσοι συμμετέχουν και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως ο μαθητής, το υπολογιστικό περιβάλλον μάθησης, το γνωστικό αντικείμενο και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εφαρμογή του λογισμικού. Το κατάλληλο λογισμικό μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης, για διάφορους λόγους. Πρώτ' απ' όλα οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, συσχετίζοντας τη γνώση μέσα από μια ευρεία βάση δεδομένων, ενώ όσο πιο διαδραστικό είναι το λογισμικό που προσφέρεται τόσο πιο υψηλή είναι η ποιότητα των δεξιοτήτων που το άτομο κατακτά (Drigas&Dourou, 2013).

Το δίλημμα «Υπολογιστής ή δάσκαλος;»

Με την εισαγωγή της τεχνολογίας και γενικότερα των πολυμέσων στην εκπαίδευση σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρέαστηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού· ένας ρόλος ιδιαίτερα σημαντικός, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος στο πλαίσιο της τάξης, καθώς σχεδιάζει, εκτελεί, εκτιμά, αξιολογεί και αποφασίζει για το τελικό «προϊόν» της διδασκαλίας (Δελλασούδας, 2005). Η εισαγωγή, λοιπόν, και η χρήση του υπολογιστή μέσα στην τάξη ως εργαλείο μάθησης δημιούργησε νέες συνθήκες διδασκαλίας, καθώς «εικονοποιεί» τη γνώση, συνδυάζοντας με μοναδικό τρόπο ήχο και εικόνα και αποθηκεύοντας μια ευρεία βάση γλωσσικών δεδομένων, τα περιεχόμενα της οποίας μπορούν εύκολα να ανακληθούν και να προσαρμοστούν προτού χρησιμοποιηθούν (Τσομπάνη &Hamel, 2004). Η παρουσία, λοιπόν, του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης φυσικά και της εκμάθησης παραγωγής γραπτού λόγου, δε συνεπάγεται σε καμία περίπτωση το ότι «ήρθε» για να υποκαταστήσει τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, με τις δυνατότητες που προσφέρει, μπορεί να ενισχύσει με ποικίλους τρόπους το απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος, με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την παράλληλη παροχή οδηγιών (Reganetal.,

2017), αποκτά τη δυνατότητα να «κόψει και να ράψει» το γνωστικό αντικείμενο στις ποικίλες ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών του (O'Connell, Freed&Rothberg, 2010). Άλλωστε, τα υποστηρικτικά λογισμικά και οι ΤΠΕ εν γένει αποτελούν εργαλεία που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία (Ifverson, 2016), καθώς προσαρμόζονται στο επίπεδο του χρήστη και έτσι μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο συμπλήρωμα στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει το ρόλο του επιβλέποντα (Kast, Baschera, Gross, Jäncke&Meyer, 2011). Πρόκειται με άλλα λόγια για ένα διδακτικό μέσο που διαμορφώνει το πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ως εξής: σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών με τον πρώτο να αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή-διευκολυντή, καταργώντας έτσι στην πράξη το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Ζαράνης& Οικονομίδης, 2009), απελευθερώνοντας μαθητή και δάσκαλο από άκαμπτες ιεραρχίες και δίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία ευελιξία, χώρο για δημιουργία, σχεδιασμό, έρευνα ανακάλυψη και παιχνίδι, πέρα από το παραδοσιακό άκαμπτο μοντέλο «διάβασμα-γράψιμο» (Livingstone, 2012). Επιπλέον, η αποτελεσματική χρήση του πολυμεσικού αυτού εργαλείου προϋποθέτει αφενός τη διεπιστημονική συνεργασία για τη μελέτη του τρόπου ενσωμάτωσής του στο σχολικό πλαίσιο και αφετέρου την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου&Μπομπαρίδου, 2014) με αυτήν να έχει ένα χαρακτήρα μόνιμης εκπαιδευτικής δομής και όχι να αποτελεί ένα πρόγραμμα με σύντομη διάρκεια ζωής (Γιακουμάτου, 2004). Παράλληλα απαιτεί καθοδήγηση προς τους μαθητές από την πλευρά του εκπαιδευτικού, υποχρέωση του οποίου είναι η επανοργάνωση της διδασκαλίας του και ο σχεδιασμός νέων δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στο μαθητή, κάνοντας χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ (Τζιμογιάννης& Κόμης, 2004). Με άλλα λόγια, ο υπολογιστής δεν αποτελεί ένα μαγικό εργαλείο που από μόνο του θα φέρει δραματικές αλλαγές στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά η ενσωμάτωση των καινοτόμων εφαρμογών ενισχύουν το «οπλοστάσιο» του εκπαιδευτικού με εργαλεία και τεχνικές, προκειμένου να συναντήσει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του (O'Connell et al., 2010. Yang, 2012).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει αναγκαίος, ενώ η εκπαιδευτική τεχνολογία αποσκοπεί στη δημιουργία εκείνου του υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά και παρά τα χρόνια που «μετρούν» πια οι υπολογιστές στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εξακολουθούν, αν και είναι θετικοί στη χρήση και ενσωμάτωσή τους, να ακολουθούν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, χωρίς να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές εποικοδομιστικά, στοχεύοντας δηλαδή στην αυτονομία και τη βιωματική μάθηση των μαθητών, που τους φέρνει στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Orlando, 2013). Αυτό, ωστόσο, δε θα πρεπε να μας εντυπωσιάζει, διότι δεν πρέπει να βλέπουμε τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές πρακτικές αποκομμένες από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά ως ένα συνεχές και, για να πετύχουμε ουσιώδεις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει, θα πρέπει αυτές να συμβούν σε όλες τις μεταβλητές που εμπλέκονται.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΕΜΔ σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα σε ένα ευρύ και γενικό πλαίσιο και όχι αποκλειστικά όσον αφορά στις δεξιότητες της έκθεσης, όπως διδάσκεται μέσα από το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα». Αντίθετα, εξετάζει τη γραφή και εκτός σχολικού

περιβάλλοντος, δηλαδή ως εργαλείου επικοινωνίας, διασκέδασης, εργασίας κ.λπ. Επιπροσθέτως, στοχεύει να καταγράψει τη σχέση πλέον της παραγωγής γραπτού λόγου με τις ΤΠΕ και να διερευνήσει το κατά πόσον έχουν διεισδύσει στην καθημερινότητα των εφήβων έναντι των παραδοσιακών μέσων γραφής.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 40 μαθητές από όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διάγνωση ΕΜΔ από επίσημο φορέα και 20 μαθητές χωρίς καμία τέτοιου είδους διάγνωση. Συγκεκριμένα, για την πρώτη ομάδα η διάγνωση έπρεπε να έχει δοθεί από Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης με την επισημάνση «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία» ή από αναγνωρισμένο από το υπουργείο Παιδείας δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου – «youngpeople'sattitudetowardswriting»

Για την καταγραφή της στάσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΕΜΔ απέναντι στο γράψιμο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μετάφραση του αντίστοιχου αγγλικού με τίτλο «youngpeople'sattitudetowardswriting» (Clark&Dugdale, 2009) του ιδρύματος NationalLiteracyTrust. Το τελευταίο είναι ένα εθνικό φιλανθρωπικό ίδρυμα στη Μεγάλη Βρετανία με σκοπό τη βελτίωση, μεταξύ άλλων, των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μειονεκτουσών κοινοτήτων, όπου περισσότερο από το 40% των κατοίκων εμφανίζουν δυσκολίες στις δεξιότητες γραμματισμού. Δράσεις του ιδρύματος, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του, αποτελούν η εφαρμογή project για το γραμματισμό για τις πιο φτωχές κοινότητες, οι «εκστρατείες» ώστε να γίνει ο γραμματισμός προτεραιότητα για πολιτικούς και γονείς και επίσης η υποστήριξη των σχολείων (NationalLiteracyTrust, 2016).

Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακά σε έρευνα για τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο τον Μάιο του 2009. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 3001 μαθητές από την Αγγλία και τη Σκωτία, ηλικίας 8-16 ετών και με σκοπό, σύμφωνα με τους συγγραφείς, να αξιολογηθούν: α) πόσο απολαμβάνουν το γράψιμο οι νέοι, β) με ποιες μορφές παραγωγής γραπτού καταπιάνονται και πόσο συχνά, γ) πόσο καλοί «συγγραφείς» νομίζουν ότι είναι και τι πιστεύουν για το γράψιμο και δ) ποιος είναι ο ρόλος της τεχνολογίας στην παραγωγή γραπτού λόγου των νέων (Clark&Dugdale, 2009). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις που εξετάζουν το υπόβαθρο των μαθητών, τη συμπεριφορά τους απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, τις ικανότητές τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές και τέλος τις στάσεις τους, ενώ η συμπλήρωσή του διαρκεί περίπου 15 λεπτά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω της πολυπλοκότητας ορισμένων ερωτήσεων και εννοιών, κρίθηκε ορθό από τους Άγγλους ερευνητές να περιοριστεί το ηλικιακό εύρος με έναρξη τις ηλικίες 9-11 ετών και άνω, αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο και για ηλικίες από 8 ετών. Κατά την παρούσα προσέγγιση, σε αντίθεση με τη βρετανική έρευνα, συμμετείχαν, όπως έχει αναφερθεί, μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χονδρικά δηλαδή 11 ετών και άνω.

Τέλος, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και βρέθηκε ικανοποιητική (0,75).

Αποτελέσματα- συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα 52 άτομα, η πλειονότητα των μαθητών διαθέτε κινητό τηλέφωνο, 40 άτομα είχαν υπολογιστή και 32 είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή άλλου (87%, 66% και 53% αντίστοιχα). Επίσης, 43 άτομα (72%) διέθεταν προφίλ σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ 7 μόνο μαθητές διέθεταν δικό τους blog (12%) και 5 δική τους ιστοσελίδα (8%). Τα ευρήματα σε αυτό το πρώτο επίπεδο συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2015, 2018) για τη χρήση των Τεχνολογιών και τη διείσδυσή τους τόσο στον γενικό πληθυσμό, όσο και κυρίως στους νέους.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, 28 άτομα (47%) στην ερώτηση «γράφεις συχνά» απάντησαν θετικά, 14 μαθητές απάντησαν αρνητικά (23%), ενώ 18 μαθητές δήλωσαν ότι δεν ξέρουν (30%). Στην ερώτηση: «σου αρέσει να γράφεις» η πλειονότητα των μαθητών απάντησε θετικά (αρκετά 40%, πάρα πολύ 20%). Στη συνέχεια, στην ερώτηση: «σου αρέσει να γράφεις» η πλειονότητα των μαθητών (36) απάντησε θετικά (αρκετά 40%, πάρα πολύ 20%), «λίγο» απάντησαν 21 άτομα (31%), ενώ εντελώς αρνητικά ήταν μόλις 3 άτομα (5%).

Στην ερώτηση «πόσο συχνά γράφεις κάτι από τα παρακάτω» 45 μαθητές (75%) απάντησαν πώς γράφουν σημειώσεις ή σχολικές ασκήσεις τουλάχιστον μια φορά την ημέρα, 27 μαθητές (45%) πώς γράφουν μηνύματα στο κινητό, 33 (55%) σύντομα μηνύματα και 28 (47%) σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης, ομοίως σε καθημερινή βάση, ενώ εκθέσεις δήλωσαν πως γράφουν μια φορά την εβδομάδα 31 μαθητές (52%). Το εύρημα καταδεικνύει την κυριαρχία του γραπτού λόγου στη σχολική διαδικασία και στην ουσία αποτελεί καθημερινότητα τουλάχιστον για το 75% των μαθητών και των μαθητριών. Παράλληλα όμως, η παραγωγή γραπτού λόγου μέσω μηνυμάτων στο κινητό, σύντομων μηνυμάτων (π.χ. MSN, Viber) και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί μια νέα μορφή επικοινωνίας (τουλάχιστον σε σύγκριση με τις σχολικές ασκήσεις και σημειώσεις) που αφορά πλέον σχεδόν τους μισούς μαθητές και μάλιστα σε καθημερινή βάση. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ και στοιχεία του 2015, το 91,9% των νέων ηλικίας 16- 24 ετών χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση το διαδίκτυο και το 87,5% κάνει γενικά χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι έφηβοι, εκτός των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, βρίσκονται αντιμέτωποι και με άλλα ζητήματα που αφορούν στις αλλαγές οι οποίες συντελούνται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, και που σχετίζονται με τη σωματική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Παπαδάτος, 2010) αυτό αντικατοπτρίζεται και στην ολοένα και αυξανόμενη χρήση των κοινωνικών δικτύων.

Το μάθημα της «Εκθεσης» επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε εβδομαδιαία βάση αποτελεί για παραπάνω από τους μισούς μαθητές μια τακτική μορφή παραγωγής γραπτού λόγου και μάλιστα σε πιο απαιτητικό επίπεδο, λόγω της φύσης του μαθήματος στο σχολικό πλαίσιο αλλά και για τον πρόσθετο λόγο της βαθμολόγησης. Υπενθυμίζεται επίσης ότι αποτελεί και βασικό μάθημα στις Πανελλήνιες εξετάσεις, για όλους τους μαθητές, ασχέτως κατεύθυνσης. Στον αντίποδα, τόσο το «παραδοσιακό» ημερολόγιο, όσο και το νεότερο ιστολόγιο (blog) δεν φαίνεται να αποτελούν τακτική ενασχόληση των νέων, όπως και αρκετοί δήλωσαν πώς δεν γράφουν ποτέ σενάρια, ποιήματα, στίχους τραγουδιών και e-mail,

επιστολές, ταχυδρομικές κάρτες, σύντομες ιστορίες ή άρθρα για περιοδικά, κριτικές ή επιστημονικές εργασίες. Χαριτολογώντας, «πρωταθλητής» της μη παραγωγής γραπτού λόγου ανακηρύχθηκε η γραφή σε ιστολόγιο (48 άτομα δεν γράφουν ποτέ), με δεύτερη τη συγγραφή σεναρίων (47 άτομα).

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με την έρευνα των Clark&Dugdale (2009). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις μεταξύ τους διαφορές, όπως τη σύνθεση του δείγματος, το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τη χρονολογία διεξαγωγής, παρόλα αυτά μπορεί κανείς να παρατηρήσει αξιοσημείωτες ομοιότητες στις μορφές που οι νέοι γράφουν και στις δύο χώρες. Συγκεκριμένα, οι πιο συχνές μορφές παραγωγής γραπτού λόγου σε καθημερινή βάση για τους μαθητές στη Μεγάλη Βρετανία ήταν κατά σειρά: τα μηνύματα στο κινητό (62,1%), τα σύντομα μηνύματα (51,9%), οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (38,7%) ενώ οι ασκήσεις και σημειώσεις για το σχολείο έρχονταν στην τρίτη θέση (36,7%). Με εξαίρεση λοιπόν τη σειρά και τις διακυμάνσεις στα ποσοστά, οι τέσσερις πρώτες μορφές καθημερινής ενασχόλησης με την παραγωγή γραπτού λόγου ήταν ακριβώς οι ίδιες με τους μαθητές στην Ελλάδα. Ομοίως, στους «ουραγούς» της παραγωγής γραπτού λόγου οι άγγλοι έφηβοι έδειχναν να απορρίπτουν, με το να μη γράφουν ποτέ, σε ιστολόγιο (46,1%), ημερολόγιο (45,6%), στίχους (43,1%) και σεναρία (42,8%). Πάλι εδώ η ομοιότητα με τους έλληνες μαθητές, με εξαίρεση τους στίχους, είναι σημαντική.

Αν μπορούσαμε να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα από τα ανωτέρω θα καταλήγαμε μάλλον στο ότι δεν υπάρχει στην ουσία απόλυτος νικητής τουλάχιστον μεταξύ παραδοσιακών και νέων μέσων. Από τη μία πλευρά «πρωταθλητής» στον γραπτό λόγο αναδεικνύεται σε καθημερινή βάση η γραφή σημειώσεων και ασκήσεων για το σχολείο, μια δραστηριότητα που κάθε άλλο παρά νέα είναι, όμως από την άλλη πλευρά τους μισούς και πλέον μαθητές αφορούν νέες μορφές παραγωγής γραπτού λόγου που σχετίζονται άμεσα με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας καταδεικνύοντας πόσο πολύ αυτές έχουν διεισδύσει στη ζωή των εφήβων (βλ. Δημόγιωργα&Συγκολίττου, 2015. Dizon 2016). Μια ματιά στους «ουραγούς» του γραπτού λόγου θα έδειχνε ότι τόσο η παραδοσιακή συγγραφή σεναρίων απορρίπτεται από τη συντριπτική πλειοψηφία ως παραγωγή γραπτού λόγου, όσο όμως και το νέο τεχνολογικό μέσο, το ιστολόγιο.

Κοινό χαρακτηριστικό των «πρωταθλητών» σε σχέση με τους «ουραγούς» της παραγωγής γραπτού λόγου δε φαίνεται να είναι τόσο η χρήση ή μη της τεχνολογίας· περισσότερο φαίνεται να είναι το μέγεθος του παραγόμενου λόγου και η απαιτητικότητα στη συγγραφή του μηνύματος. Προφανώς μια σχολική άσκηση είναι συντομότερη ως επί το πλείστον από μια επιστολή, όπως και ένα μήνυμα στο κινητό από ένα άρθρο σε ένα blog. Ανάλογα θα μπορούσαμε να πούμε και για την απαιτητικότητα στη συγγραφή των εν λόγω κειμένων. Ένα βέβαια πολύ εύστοχο ερώτημα, που όμως θα έπρεπε να απαντηθεί σε μεταγενέστερη προσέγγιση είναι το κατά πόσον θα ήταν ίδια τα αποτελέσματα, αν οι σχολικές ασκήσεις δεν ήταν υποχρεωτικές. Θα ήταν κυρίαρχες οι «παραδοσιακές» ασκήσεις και σημειώσεις ή θα υπήρχε σαφής υπεροχή των νεότερων μέσων;

Στην ερώτηση «πόσο καλός πιστεύεις ότι είσαι στο γράψιμο» 6 μαθητές (10%) απάντησαν «πολύ καλός», 20 μαθητές (33%) «καλός» και 25 (42%) ότι θα μπορούσαν να ήταν καλύτεροι. Μόνο 8 (13%) απάντησαν «όχι τόσο καλός» και 1 άτομο ότι δεν γνωρίζει.

Στην ερώτηση «γιατί θεωρείς ότι είσαι καλός στο γράψιμο» η πλειονότητα των μαθητών με 44 άτομα (73%) απάντησε «χρησιμοποιώ τη φαντασία μου», και έπονται οι απαντήσεις «πληκτρολογώ καλά» (26; 43%), «άλλοι μου έχουν πει ότι είμαι καλός» (24; 40%), «συζητώ για αυτά που γράφω» (20; 33%), «μπορώ και εκφράζομαι» (19; 32%), «απολαμβάνω το γράψιμο» (16; 27%), «δοκιμάζω πράγματα» (14; 24%), «γνωρίζω καλή ορθογραφία» (14; 23%), «γράφω καθαρά και επιμελημένα» (12; 20%), «γράφω πολύ» (11; 18%), «χρησιμοποιώ την στίξη» (10; 17%), «ελέγχω τη δουλειά μου» (9; 15%), «διαβάζω πολύ» (8; 13%), «άλλο» (6; 10%), «δεν γνωρίζω» (4; 7%).

Πάλι εδώ εμφανίζονται πολύ ενδιαφέρουσες ομοιότητες με τους μαθητές στη Μεγάλη Βρετανία με τις δύο πρώτες κατηγορίες να είναι ακριβώς οι ίδιες με το δείγμα της παρούσας έρευνας. Κατά συνέπεια, μια βασική δεξιότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου για τους εφήβους, όχι όμως και εύκολα μετρήσιμη, φαίνεται να θεωρείται η φαντασία που χρησιμοποιεί κάποιος για να γράψει, η οποία βγαίνει πρώτη και στις δύο ομάδες. Στη δεύτερη θέση πάλι βρίσκονται οι δεξιότητες πληκτρολόγησης δείχνοντας ξανά τη διείσδυση των νέων μέσων στο πεδίο του γραπτού λόγου των μαθητών.

Στην ερώτηση «τί σου αρέσει πιο πολύ να γράφεις;» τις περισσότερες προτιμήσεις συγκέντρωσαν το γράψιμο μηνυμάτων στο κινητό (19; 32%) και το γράψιμο σύντομων μηνυμάτων (13; 22%). Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και μια συμφωνία με την προηγούμενη ερώτηση για το ποια μορφή παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιούν πιο συχνά οι νέοι με τα μηνύματα στο κινητό και το γράψιμο σύντομων μηνυμάτων να είναι οι πιο συχνές επιλογές τους μετά τις σχολικές σημειώσεις και ασκήσεις.

Στην επόμενη ερώτηση «γιατί πιστεύεις ότι δεν είσαι πολύ καλός στο γράψιμο;» τις περισσότερες επιλογές συγκέντρωσαν οι δηλώσεις «Δεν Γνωρίζω καλή ορθογραφία» (29; 48%), «Δεν Μπορώ να εκφραστώ καθαρά» (25; 42%), «Δεν Διαβάζω πολύ» (24; 40%), «Δεν Γράφω καθαρά και επιμελημένα» (22; 37%), «Δεν Γράφω πολύ» (22; 37%), «Δεν Ελέγχω τη δουλειά μου» (18; 30%), «Δεν Χρησιμοποιώ καλά τη στίξη» (13; 22%), «Δεν Συζητώ για αυτά που γράφω» (12; 20%). Εδώ, η δεξιότητα της ορθογραφίας φαίνεται ότι κατέχει την υψηλότερη θέση ως «αδυναμία» των μαθητών και ακολουθούν η ευχέρεια στην έκφραση, η έκταση του παραγόμενου κειμένου, οι δυσκολίες στο μεταγνωστικό επίπεδο και η στίξη, με όλα σχεδόν τα ανωτέρω να αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2011, Σπαντιδάκης, 2009α) ως χαρακτηριστικές δυσκολίες της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών με ΕΜΔ.

Στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες προτάσεις φαίνεται πως αρκετοί (35; 58%) διαφωνούν ότι το γράψιμο είναι βαρετό, ότι όταν εξασκούνται βελτιώνεται το γράψιμό τους (28; 47%) και ότι εύχονται να είχαν περισσότερο χρόνο για να γράφουν στο σχολείο (24; 40%). Αρκετοί επίσης (27; 45%) συμφωνούν απόλυτα ότι όταν εξασκούνται βελτιώνεται το γράψιμό τους και συμφωνούν ότι: συγκριτικά με άλλους μαθητές είναι καλοί στο γράψιμο (25; 42%), τα κορίτσια απολαμβάνουν πιο πολύ το γράψιμο από ότι τα αγόρια (21; 35%), τους αρέσει ό, τι γράφουν (29; 48%), ένας μαθητής που ξέρει να γράφει καλά παίρνει καλύτερους βαθμούς από κάποιον που δεν ξέρει (25; 42%), δυσκολεύονται να αποφασίσουν τι να γράψουν (30; 50%). Υψηλού βαθμού συμφωνία υπάρχει και για τις προτάσεις: Το γράψιμο είναι πιο ευχάριστο όταν μπορώ να επιλέξω ένα θέμα (24; 40% συμφωνούν και 25; 42% συμφωνούν απόλυτα) και τέλος ότι είναι ευκολότερο

να διαβάζεις παρά να γράφεις (20; 33% συμφωνούν και 14; 23% συμφωνούν απόλυτα).

Στην ερώτηση «πόσο σημαντικό πιστεύεις ότι είναι το γράψιμο για να επιτύχεις στη ζωή η συντριπτική πλειοψηφία αναγνώρισε την αξία του με 29 μαθητές (48%) να απαντούν ότι το θεωρούν σημαντικό και 17 (28%) πολύ σημαντικό, ενώ μόλις 4 άτομα (7%) απάντησαν ότι δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό. Ομοίως, οι βρετανοί μαθητές αναγνώρισαν την αξία του να γράφουν αφού περίπου 9 στους 10 το θεώρησαν σημαντικό και πολύ σημαντικό (Clark&Dugdale, 2009).

Σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τους συγγραφείς στην ερώτηση «τι είδους πράγματα πιστεύεις ότι θα έγραφε ένας συγγραφέας» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν: σύντομες ιστορίες (49; 82%), ποιήματα (47; 78%), άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά (41; 68%), σενάρια (40; 67%), κριτικές (36; 60%), εκθέσεις (34; 57%) και στίχους τραγουδιών (22; 37%). Σαν βασικό χαρακτηριστικό επίσης των συγγραφέων αναγνώρισαν τη δημιουργικότητα, αφού στην ερώτηση για ποιους ανθρώπους πιστεύουν ότι είναι το γράψιμο η πλειονότητα των μαθητών απάντησε για αυτούς που είναι δημιουργικοί (48; 80%), οι μισοί μαθητές απάντησαν για τους ευφυείς (30; 50%), ενώ αρκετοί απάντησαν για αυτούς που είναι κοινωνικοί (25; 42%), χαρούμενοι (23; 38%) και εξωστρεφείς/με αυτοπεποίθηση (21; 35%).

Επιπροσθέτως, Στην ερώτηση τι κάνει ένα άτομο καλό συγγραφέα σχεδόν όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν ξανά την αξία της φαντασίας καθώς 59 (98%) απάντησαν πως χρησιμοποιεί τη φαντασία του, 47 (78%) ότι απολαμβάνει το γράψιμο, 45 (75%) ότι γράφει πολύ, 41 (68%) ότι διαβάζει πολύ, 38 (63%) ότι ελέγχει τη δουλειά του, 35 (58%) ότι γράφει επιμελημένα, 33 (55%) ότι δοκιμάζει πράγματα, 30 (50%) ότι ξέρει ορθογραφία, 25 (42%) ότι συζητάει για τα γραπτά του και 17 (28%) ότι ξέρει να πληκτρολογεί. Ομοίως, στην ερώτηση ποιο είναι το πιο σημαντικό για να είναι κάποιος καλός συγγραφέας, όπου είχαν μόνο μία επιλογή, παραπάνω από τους μισούς μαθητές απάντησαν το να χρησιμοποιεί τη φαντασία του (36; 60%), ενώ στην ερώτηση αν έχουν κάποιον αγαπημένο συγγραφέα 23 (38%) μαθητές απάντησαν θετικά. Στην ερώτηση ποιος είναι ο αγαπημένος συγγραφέας 14 (23%) μαθητές απάντησαν ο συγγραφέας μυθιστορημάτων, ενώ οι μισοί μαθητές (30) απάντησαν κάποιος άλλος από αυτόν που περιλάμβανε η λίστα απαντήσεων.

Ως προς τη χρήση των υπολογιστών τώρα, στην ερώτηση «πόσο συχνά χρησιμοποιείς υπολογιστή» 35 μαθητές (58%) απάντησαν πως χρησιμοποιούν καθημερινά για να γράψουν για διασκέδαση ή σε φίλους ή συγγενείς, ενώ για τις σχολικές εργασίες οι απαντήσεις μοιράζονταν από σπάνια έως κάθε μέρα. Το εύρημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενώ ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί καθημερινότητα για τους μαθητές, παρόλα αυτά το σχολικό πλαίσιο είναι αρκετά πιο «άκαμπτο» στη χρήση του υπολογιστή, γιατί ενώ πιο πάνω έχει διαπιστωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία γράφει καθημερινά σχολικές ασκήσεις και σημειώσεις, αυτό εν τέλει γίνεται με την παραδοσιακή γραφή στο χέρι και όχι με κάποιο τεχνολογικό μέσο.

Στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν ως προς κάποιες λειτουργίες του υπολογιστή στο γράψιμο η συντριπτική πλειοψηφία (51; 85%) αναγνωρίζει τη σημασία του ως εργαλείο διόρθωσης, αφού συμφωνεί ότι σου κάνει ευκολότερο να διορθώνεις τα λάθη. Αρκετοί πάλι πιστεύουν ότι σου επιτρέπει να είσαι πιο δημιουργικός (26; 43%), σου επιτρέπει να εκφράζεις ιδέες με σαφήνεια (22; 37%), σε κάνει να γράφεις περισσότερο (34; 57%), σε κάνει να γράφεις πιο συχνά

(39; 65%). Συμπεραίνεται λοιπόν ότι κατά τη γνώμη των μαθητών η χρήση υπολογιστή όντως καθιστά τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική (Ifverson, 2016) και αποτελεί ένα ελκυστικό εργαλείο για τους ίδιους (Σαράντη, 2004), τουλάχιστον με βάση τα όσα δηλώνουν για τις ωφέλειές του.

Στην ερώτηση πόσο πολύ σου αρέσει το γράψιμο σε φίλους 25 (42%) απάντησαν πολύ και 13 (22%) αρκετά, ενώ το γράψιμο στο σχολείο δεν έχει την ίδια απήχηση αφού 11 (18%) απάντησαν καθόλου και 29 (48%) όχι πολύ. Σε αυτό το σημείο προκύπτει το συμπέρασμα ότι το γράψιμο για το σχολείο είναι μεν η πλέον συχνή μορφή παραγωγής γραπτού λόγου, αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι είναι και πάντα ευχάριστη και πολύ περισσότερο εν συγκρίσει με τη γραφή στον υπολογιστή.

Οι έφηβοι όμως δεν απορρίπτουν απόλυτα ό, τι έχει να κάνει με την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο, ούτε όμως υιοθετούν απόλυτα και μόνο τις μορφές λόγου που συνδέονται με την τεχνολογία. Το συμπέρασμα προκύπτει, όταν στην ερώτηση ποιο είδος γραψίματος θα ήθελαν να κάνουν στο σχολείο, τις προτιμήσεις συγκέντρωσαν τα περισσότερο δημιουργικά είδη γραφής και διάσπαρτα μαζί πιο σύγχρονες μορφές της: εκθέσεις (26; 43%), σύντομες ιστορίες (24; 40%), μηνύματα στο κινητό (18; 30%), άρθρα (17; 28%), επιστημονικές εργασίες (17; 28%), σενάρια (17; 28%), κριτικές (16; 27%), σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (16; 27%), ποιήματα (15; 25%) και στίχους τραγουδιών (14; 23%).

Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια, η εισαγωγή των ΤΠΕ έχει αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική και μαθησιακή αξία, ενώ η χρήση αυτών στα αναλυτικά προγράμματα βοηθά στην εξοικείωση των παιδιών με διάφορους τρόπους χρήσης του υπολογιστή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα επιφέροντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011). Στο ίδιο άλλωστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό αναφέρεται ότι δεν νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου· αντίθετα σκοπός είναι οι μαθητές να μαθαίνουν με τη χρήση των Τεχνολογιών αυτών, ενώ και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το γυμνάσιο αναφέρονται ως στόχοι μεταξύ άλλων:

«...να χρησιμοποιήσουν εργαλεία λογισμικού γενικής χρήσης για να καταγράψουν τις ιδέες τους, να τις επεξεργαστούν και να τις παρουσιάσουν... να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, επιλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών από διάφορες πηγές (ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, ηλεκτρονικά λεξικά, παγκόσμιος ιστός κ.ά.) και να τις αξιοποιήσουν για τη δημιουργία ατομικών ή ομαδικών συνθετικών εργασιών... να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις... να παρουσιάσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Πληροφορικής, 2003).

Αν ίσως κάποιος απέκρυπτε ότι τα παραπάνω προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Πληροφορικής, άνετα θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι προέρχονται από το αντίστοιχο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και αποτελούν σκοπούς της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Σε αυτό το σημείο τα δύο μαθήματα δείχνουν να εξυπηρετούν ταυτόσημους σκοπούς, καταδεικνύοντας τη σημασία του ενός για το άλλο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γιακουμάτου, Μ.-Τ. (2004). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού φιλολογικών μαθημάτων: Νέα από το μέτωπο και προβληματισμοί*: 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά (σ.207-216). Τόμος Α', Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Δημόγιωργα, Π. & Συγκολλίτου, Ε. (2015). Η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τη χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης. ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. 175. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2016, από ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/download/5795/5661
- Δελλασούδας, Α. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική, διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη θεωρία στην πράξη: Προϋποθέσεις-προβλήματα-εφαρμογές στη γενική και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση-Ειδική αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητική επισκόπηση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., Μπομπαρίδου, Χ. (2014). Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα: Εμπειρίες και προοπτικές*: 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά (σ.9-20). Αθήνα. Ανακτήθηκε 4 Οκτωβρίου 2015, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/151/119>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράλλη, Μ. (2011). *Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου (διδαστορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου 2013, από <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/7/6/7/metadata-dlib-1339578396-376134-14970.tkl>
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009α). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης Β., (2004). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή*

των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους: 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά (σ.165-176). Τόμος Α', Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τσομπάνη, Μ., Hamel, M.-J. (2004). Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *A computer-assisted language learning approach to teaching writing*: 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου 3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά (σ.95-112), Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Balakrishnan, B., Chong, H. B., Idris, M. Z, Othman, A. N., Wong, M. F., & Azman, M. N. A. (2016). Culturally responsive multimedia tool framework for dyslexic children in Malaysia: A preliminary study. *Geografia: Malaysian Journal of Society and Space*, 12(3), 102 - 110.

Blândul, V. C., & Bradea, A. (2016). The status and role of ICT in the education of students with special educational needs: A research from Bihor County, Romania. *Problems of Education in the 21st Century*, 71, 7-15. Retrieved 3 August 2017, from <http://oaji.net/articles/2016/457-1468828672.pdf>

Clark, C. & Dugdale, G. (2009). Young people's writing: Attitudes, behavior and the role of technology. London: National Literacy Trust. Retrieved January 11, 2012, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510271.pdf>

Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer assisted language learning*, 29(8). DOI:10.1080/09588221.2016.1266369

Drigas, A. & Dourou, A. (2013). A review on ICTs, e-learning and artificial intelligence for dyslexic's assistance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(4), 63-67. DOI:10.3991/ijet.v8i4.2980

Englert, C. S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N. Y., & Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an internet based technology to improve performance author(s). *Learning Disability Quarterly* 30(1), 9-29. DOI: 10.2307/30035513

Ferguson, R., Faulkner, D., Whitelock, D., & Sheehy, K. (2014). Pre-teens' informal learning with ICT and Web 2.0, *Technology, Pedagogy and Education*, 1-19. DOI: 10.1080/1475939X.2013.870596

Gkeka, E. G., & Drigas, A. S. (2017). ICTs and Montessori for Learning Disabilities, *International Journal of Engineering and Science*, 5(3), 77-84. DOI: 10.3991/ijes.v5i3.7384

- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education, *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. DOI: 10.1080/03054985.2011.577938
- Ifverson, E. K. (2016). *Teachers' views on ICT as a tool in english teaching for students with dyslexia: An interview study with English teachers in grades 7-9*, (professional degree dissertation). Dalarna University, Sweden. Retrieved September 20 2017, from <http://du.diva.portal.org/smash/get/diva2:925438/FULLTEXT01.pdf>
- Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L., & Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of dyslexia*, 61(2), 177-200. DOI: 10.1007/s11881-011-0052-2
- Kouroupetroglou, G., Kousidis, S., Riga P., & Pino, A., (2015). The Mathena inventory for free mobile assistive technology applications. *Proceedings of the Confederated International Workshops: OTM Academy, OTM Industry Case Studies Program, EI2N, FBM, INBAST, ISDE, META4eS, and MSC 2015, Rhodes, Greece, October 26–30, 2015* (pp. 519-527). Retrieved September 22 2016, from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-26138-6.pdf>
- Le Roux, Z. J. (2015). *An application of brain-based education principles with ICT as a cognitive tool: A case study of grade 6 decimal instruction at Sunlands primary school* (minor dissertation). Department of Computer Science University. Cape Town. Retrieved March 5 2016, from https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/15562/thesis_sci_2015_le_roux_zeda_joy.pdf?sequence=1
- Mølster, T. (2016). What about ICT for students with reading and writing difficulties?, *Proceedings of the EDULEARN16 Conference 4th-6th July 2016, Barcelona, Spai*. <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/.../Moelster.pdf>
- Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative teaching with ICT support for students with specific learning disabilities, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 203, 291-296. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.297
- O'Connell, T., Freed, G., Rothberg, M. (2010). Using Apple technology to support learning for students with sensory and learning disabilities. National Center for Accessible Media, WGBH Educational Foundation. Retrieved May 10, 2013 from https://www.apple.com/education/docs/L419373A_US_L419373A_AppleTechDisabilities.pdf
- Orlando, J. (2013). ICT-mediated practice and constructivist practices: is this still the best plan for teachers' uses of ICT? *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 231-246. DOI: 10.1080/1475939X.2013.782702
- Peterson-Karlan, G. R., & Parette, H. P. (2007). Technology-based tools to support writing by struggling writers: A summary of research-based findings. Special Education Assistive Technology Center. Department of Special Education. Illinois State University. Retrieved June 5 2012, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.6051&rep=rep1&ty=pdf>

- Regan, K., Evmenova, A. S., Good, K., Legget, A., Ahn, S. Y., Gafurov, B., & Mastropieri, M. (2017). Persuasive writing with mobile-based graphic organizers in inclusive classrooms across the curriculum. *Journal of Special Education Technology*, 33(1), 3-14. DOI:10.1177/0162643417727292
- Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yang, H. (2012). ICT in English schools: transforming education?. *Technology, Pedagogy and Education* 21(1), 101–118. DOI:10.1080/1475939X.2012.659886

«Διδακτική της τοπικής ιστορίας της αρχαίας Κορίνθου: διαθεματική προσέγγιση με βιωματικό χαρακτήρα στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας και πράξης»

Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ιω. Βασιλείου-Δαμβέργης,
Φιλολόγος-αρχαιολόγος, συμβ. καθηγητής Πανεπιστημίου
Πατρών damvergis@yahoo.gr

Περίληψη:

Στόχος της παρούσας εισήγησης ένα συγκροτημένο μοντέλο διδακτικής της τοπικής ιστορίας της Κορίνθου, το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί στη Γ' γυμνασίου των τοπικών γυμνασίων του νομού Κορινθίας. Η οργάνωση του μαθήματος προβλέπει συγκρότηση πλάνου, συγγραφή πειραματικού σχολικού εγχειριδίου, προετοιμασία του μαθήματος στη σχολική τάξη και εμπέδωσή του με βιωματικές δράσεις στο χώρο του σχολείου και στους αρχαιολογικούς χώρους. Κορυφαία εκδήλωση θα είναι η παρουσίαση της τοπικής ιστορίας σε πολιτιστικές εκδηλώσεις των τοπικών δήμων.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Κόρινθος; βιωματικότητα στην διδασκαλία; διαθεματική προσέγγιση; πολιτιστικές εκδηλώσεις-θέατρο.

Abstract

The aim of this paper is to propose a structured model of teaching of the local history of Corinth, which can be realized in the 3rd class of the local high schools of the prefecture of Korinthia. The organization of the course provides for the setting up of a plan, the writing of an experimental school manual, the preparation of the lesson in the classroom and the empowerment of experiential activities, both in the school and in the archaeological field. The top event of this project will be the presentation of local history in the cultural events of local municipalities.

Keywords

Ancient Corinth; experiential teaching; interdisciplinary approach; cultural events-theater

Η διδακτική πρόταση αφορά στην υλοποίηση του μαθήματος Τοπικής Ιστορίας στα σχολεία της Διεύθυνσης Β/βάθμιας Εκπαίδευσης νομού Κορινθίας¹. Η προετοιμασία του μαθήματος θα γίνει στο σχολείο και θα μπορεί να υλοποιηθεί τόσο εκεί, όσο και στους αρχαιολογικούς χώρους και γενικά τα ιστορικά μνημεία του νομού. Επίσης μπορούν να γίνουν συνδυασμένες κοινές δράσεις των μαθητών με μαθητές κοντινών νομών, (Πελοποννήσου και Αττικής). Αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν παρουσιάσεις από τους μαθητές των κοντινών νομών στα σχολεία της Κορίνθου και αντίστροφα. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς μπορούν να γίνουν κοινές δημόσιες ανοιχτές παρουσιάσεις σε εκδηλώσεις των τοπικών δήμων. Η διδακτική αυτή πρόταση στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας², αφού συνδυάζει γνώσεις από διαφορετικούς τομείς της γνώσης (ιστορία, αρχαιολογία, αρχιτεκτονική, αρχαία ελληνική γλώσσα, θεατρική αγωγή), και μπορεί να υλοποιείται χρησιμοποιώντας

¹ Για παρόμοια μοντέλα, εφαρμοσμένα σε άλλες περιοχές βλ. Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017Α), 343-352· του ιδίου (2017Β), 334-344· του ιδίου (2017Γ), 209-232.

² Γιαλούρη (2013)· Γκότσης, Λέκκα, Σακαλή (2002)· Κασσωτάκης & Φλουρή (2005)· Κωστάκης (2008)· Lipson et al. (1993)· Μαρσαγγούρας (2002^Α)· Φλουρή (1995).

βιβλιογραφία, ψηφιακό υλικό (αναπαραστάσεις μνημείων και αρχαιολογικών χώρων)³ και βιωματικές δράσεις (δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι).

Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει τη συγγραφή διδακτικού εγχειριδίου με πέντε κεφάλαια: 1) Προϊστορική Κορινθία και Κορινθία της Πρώιμης εποχής του Σιδήρου, 2) Αρχαϊκή και κλασική Κορινθία, 3) Ελληνιστική και ρωμαϊκή και Κορινθία, 4) Υστερορρωμαϊκή και μεσαιωνική Κορινθία και περίοδος Τουρκοκρατίας, 5) Νεότερη και σύγχρονη Κορινθία⁴. Τα κεφάλαια θα περιλαμβάνουν υποενότητες που θα αντιστοιχούν σε διδακτικές ενότητες κατανεμημένες χρονολογικά και γεωγραφικά, αφού με το γενικό όρο Κορινθία εννοούμε την ευρύτερη περιοχή, όπου κατά την αρχαιότητα ήκμασαν, εκτός από την ίδια την Κόρινθο, και άλλες πόλεις, όπως η Σικυώνα, ο Φλειούντας και οι Κλεωνές.

Στην εισαγωγική ενότητα θα μελετούμε τη φυσική γεωγραφία και της ιστορικής τοπογραφίας της αρχαίας Κορινθίας.⁵ Σημαντική άσκηση θα αποτελέσει η μελέτη του έντυπου και ψηφιακού χάρτη, με την επισήμανση των φυσικών, γεωγραφικών γνωρισμάτων και των φυσικών ορίων (όρη και ποταμοί) των επί μέρους λεκανών. Μάλιστα την αυτενέργεια των μαθητών θα εξυπηρετήσει ο επιχρωματισμός του γεωφυσικού χάρτη από τους μαθητές, εφαρμόζοντας με απλό τρόπο την παλαιά μέθοδο των Δοξιάδη, Σακελλαρίου, Φαράκλα⁶, τοποθετώντας ανά επόχνη σε αυτόν τις σημαντικές θέσεις. Σε θέσεις με ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Κεγχρεές, Λέχαιο, Κόρινθος, ιερό Ποσειδώνος, Νεμέα, Σικυώνα), μπορούν οι μαθητές να δουλέψουν σε μικρότερη κλίμακα.



Κορινθία http://korinthiakoi-orizontes.blogspot.com/2010/08/blog-post_5859.html

Η αρχαία Κορινθία είχε ως βόρειο γεωγραφικό όριο τα όρη Γεράνεια και Μαυροπλάγι, που τη χώριζαν από την αρχαία Μεγαρίδα, νότιο όριο τα όρη Αραχναίων, Τρητός, Πολυφέγγι, Φαρμακάς, και δυτικό όριο το όρος Κυλλήνη, που οι υπώρειές του καταλήγουν βόρεια στον Κορινθιακό κόλπο (χωριό Κάτω Πιτσά).

³ Ασλανίδου (2010)· Βακαλούδη (2003)· Κόλλιας (1993)· Ράπτης & Ράπτη (2006-7).

⁴ Στην παρούσα μελέτη μας θα οργανώσουμε τη διδασκαλία των τριών πρώτων κεφαλαίων, ενώ σε επόμενη θα οργανωθούν τα δύο τελευταία.

⁵ Κεντρικό σημείο αναφοράς θα είναι ο σχηματισμός της Ελλάδας και της Πελοποννήσου κατά την Αλπική πύκωση, και η δημιουργία του Ισθμού με την καταβύθιση της ξηράς που δημιούργησε τον Κορινθιακό κόλπο. Βασιλείου-Δαμβέργης (2014), 7.

⁶ Δοξιάδης (1972)· Φαράκλας (1971)· του ιδίου (1972)· Βασιλείου-Δαμβέργης (2014).

Εναλλακτικά ως βόρειο φυσικό όριο μπορούμε να θεωρήσουμε τον ποταμό Σύθα, στο σημερινό Ξυλόκαστρο. Διδακτικά χρήσιμη είναι μία εκδρομή στις νότιες υπώρειες των Γερανείων, κάπου στις βόρειες υπώρειες του Αραχναίου, ή, στα χωριά Γενούσα, Παραδείσι ή Κρυονέρι στις ανατολικές υπώρειες της Κυλλήνης. Έτσι θα μπορούν οι μαθητές να έχουν γενική εποπτεία της φυσικής γεωγραφίας της Κορινθίας⁷. Στο κεφάλαιο «Προϊστορική Κορινθία και Κορινθία της Πρώιμης εποχής του Σιδήρου» θα μιλήσουμε για τη Νεολιθική και την εποχή του Χαλκού, εξετάζοντας τους μύθους για την αρχαία Εφύρα (πρόδρομο της Κορίνθου) και το μυθικό βασιλιά Σίσυφο, καθώς και τη σημαίνουσα μυκηναϊκή θέση Κοράκου στην παραλία μεταξύ Νέας Κορίνθου και Λεχαιού⁸. Ο Όμηρος αναφέρει τις πόλεις της ευρύτερης περιοχής που έλαβαν μέρος στον Τρωικό πόλεμο⁹.

Το β' μέρος του κεφαλαίου την ιστορία της πρωτογεωμετρικής και γεωμετρικής Κορίνθου, με την άφιξη των Δωριέων, την οργάνωση της περιοχής και το β' ή ελληνικό αποικισμό¹⁰. Ως γνωστόν η Κόρινθος υπήρξε μητρόπολη πολλών αποικιών στην Ανατολή και κυρίως στη Δύση, ακολουθώντας με μικρή διαφορά χρόνο τους Ευβοείς. Στη Χαλκιδική ίδρυσε την Ποτίδαια και στη Δύση τη Λευκάδα, το Ανακτόριον, την Κέρκυρα διώχνοντας τους Ερετριείς, και τις Συρακούσες με οικιστή τον Αρχία¹¹. Αντίθετα με την Κέρκυρα, που οι μεταξύ τους σχέσεις διαταράχθηκαν πρώιμα, η Κόρινθος με τις άλλες αποικίες της διατήρησε άριστες σχέσεις μέχρι την ύστερη κλασική εποχή (εκστρατεία του Τιμολέοντα στη Σικελία για ανατροπή των τυραννικών πολιτευμάτων¹²).

Στην ενότητα αυτή μπορούμε να μελετήσουμε γεωμετρική κεραμική από το μουσείο της Κορίνθου και την έκθεση του σταθμού του Προαστιακού, να δουλέψουμε με χάρτες και εικόνες από την Κέρκυρα και τις Συρακούσες, και γενικά να χρησιμοποιήσουμε ιστορικά και αρχαιολογικά στοιχεία σε συνδυασμό με θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων. Για το σκοπό αυτό θα γραφτεί διαλογικό κείμενο που θα αφορά την αναχώρηση του Αρχία και των αποίκων από την Κόρινθο και θα μπορεί να δραματοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική εκδρομή στο Λέχαιο. Στο κεφάλαιο «Αρχαϊκή και κλασική Κορινθία» θα πραγματευθούμε την ακμή του κορινθιακού εμπορίου, την εφεύρεση της τριήρους από τον Αμεινοκλή¹³, και το δίκτυο θαλάσσιων εμπορικών επαφών που δημιούργησε η πόλη τον 7^ο και 6^ο αιώνα π.Χ., χρησιμοποιώντας και αρχαιολογική βιβλιογραφία με εικόνες και σχέδια¹⁴.

Εν συνεχεία θα ασχοληθούμε με τη συμμετοχή της στους Περσικούς πολέμους σε ξηρά και θάλασσα, και την εμπορική και ναυτική σφαίρα επιρροής της στο Ιόνιο πέλαγος και στη Δύση τον 5^ο αιώνα π.Χ.¹⁵ Η επέκταση της Αθηναϊκής συμμαχίας κατά την Πεντηκονταετία συνάντησε την αντίσταση της Κορίνθου. Αυτή

⁷ <https://www.sagu.edu/thoughthub/geography-of-ancient-corinth>

⁸ Παπαχατζής (1991), 16-88· του ιδίου (1987), 11-22· Βασιλικού (1995)· Δημακοπούλου (1988)· Vermeule 1983).

⁹ Όμηρος, *Ιλιάδα*, Β, 570.

¹⁰ Σακελλαρίου (2005), 14-37· Polignac (2000)· Osborne (2000).

¹¹ Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017^Α), 119-161. Βλ. και παρακάτω σημ. 12.

¹² Πλούταρχος, *Βίοι Παράλληλοι: Τιμολέον* 35, 1-2.

¹³ Θουκυδίδης, *Ιστορία*, Ι, 13. http://gym-platan.chan.sch.gr/pw/persianwars/sal2/text_tirrene.htm

¹⁴ Boardman (1996)· Παπαχατζής (1991), 16-88· του ιδίου (1987)· Cawkwell (1992)· Cerchiaietal. (2004)· Desborough (1995)· Dominguez-Mendero (2006)· Friesenetal. (2010)· Gebhardetal. (2015)· Graham (1971)· του ιδίου (2001)· Greco (2018)· του ιδίου (2001)· Guzzo (1997)· Καρποδίνη-Δημητριάδη (1985)· Κορδώσης (1981)· Osborne (2000)· Mosse&Schnapp-Gourbellion (1999)· Σακελλαρίου (2005)· του ιδίου (2005)· του ιδίου (2005)· του ιδίου (2005)· του ιδίου (2007)· Salmon, J. B. (1984)· Scahill (2009)· Schuller (1999)· Snodgrass (2006)· Vermeule, Emily (1983)· Wescoat (1989)· Wilcken, (1976)· Will, E. (1955).

¹⁵ Πελεκίδης (2005), 60-108· Μειδάνη (2011)· Romilly 2004.

μετασχηματίστηκε σε ναυτική ηγεμονία μέχρι το 445 π.Χ. (*Τριακοντούταις Σπονδαί*)¹⁶, και μέχρι την έναρξη του Πελοποννησιακού πολέμου έφτασε στο απόγειο της ισχύος της.¹⁷ Ο φόβος που προκαλούσε αυτή η αυξανόμενη δύναμή της στους Λακεδαιμονίους και τους συμμάχους τους ήταν ή *ἀληθεστάτη πρόφασις*, η πραγματική αιτία του πολέμου.¹⁸ Τα Κερκυραϊκά¹⁹ και τα Ποτιδαιατικά²⁰ αποτέλεσαν σημαντικές αφορμές του πολέμου (431-404 π.Χ.)²¹, ενώ η Σικελική εκστρατεία ήταν η αιτία έναρξης της β' φάσης του πολέμου (415-413 π.Χ.), που είχε διακοπεί με τη Νικίειο Ειρήνη το 421 π.Χ.²² Οι Συρακούσιοι και Κορίνθιοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο αφ' ενός στην απόφαση για την τύχη των αιχμαλώτων Αθηναίων στη Σικελία το 413 π.Χ. και στην εκτέλεση των στρατηγών Νικία και Δημοσθένη²³, αφ' ετέρου στην εκτέλεση των Αθηναίων αιχμαλώτων στους Αιγός Ποταμούς το 405 π.Χ.²⁴

Κατόπιν θα ασχοληθούμε με τη Σπαρτιατική ηγεμονία, τον Κορινθιακό πόλεμο και τον Αγησίλαο, την άνοδο των Θηβών και τις επεμβάσεις της στην Πελοπόννησο (ίδρυση Μεγαλόπολης και Μεσσήνης) και τη μάχη στη Μαντίνεια (362 π.Χ.). Κατόπιν θα μιλήσουμε για την άνοδο της Μακεδονίας και την ισορροπία δυνάμεων στην Ελλάδα μέχρι τη μάχη της Χαιρώνειας (338 π.Χ.), το συνέδριο στον Ισθμό και την επιβολή συνθήκης ειρήνης στις πόλεις της νότιας Ελλάδας (337 π.Χ.) και την επικύρωσή της από τον Μ. Αλέξανδρο (336 π.Χ.) μετά τη δολοφονία του πατέρα του και την ανάρρησή του στο θρόνο της Μακεδονίας. Τέλος θα αναφερθούμε στην κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την εκστρατεία του Μακεδόνα βασιλιά στην Ασία μέχρι το θάνατό του (323 π.Χ.)²⁵.

Διαθεματικά μπορούμε να μελετήσουμε αποσπάσματα από το Θουκυδίδη και τον Ξενοφώντα και επιγραφές για τον Πελοποννησιακό πόλεμο και το ρόλο της Κορίνθου σε αυτόν. Τη μελέτη μας θα συμπληρώσει η εξέταση νομισμάτων, η μελέτη του αρχαϊκού ναού του Απόλλωνος και των λίγων λειψάνων της αρχαϊκής και κλασικής πόλεως²⁶. Εδώ μπορούμε να μελετήσουμε γεωγραφικά την ιδιαίτερη περιοχή του Ισθμού και το δίολκο²⁷, το Ηραίο της Περαχώρας²⁸, του

¹⁶Κέιγκαν (2004), σελ. 53-56· Hornblower (2005), σελ. 52-85· Μεϊδάνη (2011), σελ. 9-34.

¹⁷Κέιγκαν (2004), 35-106· Andrews (2008), σελ. 104-108. Για τις Τριακοντούταις σπονδές 445 π.Χ.: βλ. Θουκυδίδης, *Ιστορία*, I, 114-115.

¹⁸Kagan (1989). του ιδίου (1990). του ιδίου (1991)· Κυρτάτας-Ράγκος (2010), σελ. 155-162· Bagnall 2006.

¹⁹Θουκυδίδης, *Ιστορία*, I, 24, 1-Ι, 55, 2. Κέιγκαν (2004), σελ. 63-83· Hornblower (2005), σελ. 198-203· [Mossé&Schnapp-Gourbeillon](#) (2011), σελ. 272-273.

²⁰Θουκυδίδης, *Ιστορία*, I, 56-64.

²¹Για τον Πελοποννησιακό Πόλεμο βλ.: Henderson (1927)· Kagan (2003)· του ιδίου (1991)· του ιδίου (1996)· του ιδίου (1989)· του ιδίου (2004)· Κυρτάτας-Ράγκος (2010), σελ. 155-162· Bagnall (2006)· Finley (1988)· Hornblower (2003)· Cawkwell (1997)· Hornblower (2006)· Κυρτάτας-Ράγκος (2010), σελ. 162-169.

²²Kagan (1991).

²³Θουκυδίδης, *Ιστορία*, VII, 69-72· Κέιγκαν (2004), σελ. 448-466.

²⁴Θουκυδίδης, *Ιστορία*, VII, 84-85· Kagan (1991)· Finley (1988), σελ. 207-252· Hornblower (2005), σελ. 292-307· Kallet (2001)· [Mossé&Schnapp-Gourbeillon](#) (2011), σελ. 183-288.

²⁵Ξενοφών, *Έλληνικά*, II, 1, 16-32. Hornblower (2005)· Kagan (2004)· του ιδίου (1991)· του ιδίου (1989)· του ιδίου (1996)· [Mossé&Schnapp-Gourbeillon](#) (2011)· Schuller (1999)· Βασιλείου-Δαμβέργης (2017^Α)· Κυρτάτας-Ράγκος (2010)

²⁶Βασιλείου-Δαμβέργης (2006)· Hornblower (2005)· [Mossé&Schnapp-Gourbeillon](#) (2011)· Schuller (1999).

²⁷Παπαχατζής (1991), 52-75· του ιδίου (1987), 49-55· DelChiaro (1986)· Mosse (2001)· Hammond (1967)· Salmon (1984)· Καρποδίνη-Δημητριάδη (1985), 27-41.

²⁸Παπαχατζής (1991), 20-41· του ιδίου (1987), 30-39· Gebhard (2015)

²⁹Παπαχατζής (1991), 16-20· του ιδίου (1987), 24-26.

Ποσειδώνος Ισθμίας, τη λατρεία του ήρωα Παλαίμονα και τα Ίσθμια²⁹. Στο ιερό του Ποσειδώνος μπορούμε να μελετήσουμε το δωρικό ναό που αντικατέστησε τον αρχαϊκό του 7^{ου} αιώνα π.Χ., και καταστράφηκε από φωτιά το 390 π.Χ. κατά τον Κορινθιακό πόλεμο, ενώ ο Αγησίλαος και τα στρατεύματά του βρίσκονταν κοντά.



Ο ναός του Απόλλωνος στην αγορά της Κορίνθου [https://el.wikipedia.org/wiki/](https://el.wikipedia.org/wiki/Δίολκος), Ο δίολκος [https://www.tripadvisor.com.gr/LocationPhotoDirectLink-g644224-d2093392-i118815513-The Diolkos-Loutraki Corinthia Region Peloponnese.html](https://www.tripadvisor.com.gr/LocationPhotoDirectLink-g644224-d2093392-i118815513-The_Diolkos-Loutraki_Corinthia_Region_Peloponnese.html), Το αρχαίο ιερό του Ισθμίου Ποσειδώνος (ψηφιακή αναπαράσταση). <https://3dwarehouse.sketchup.com/collection/>

Ο υστεροκλασικός ναός επισκευάστηκε στο ίδιο σχέδιο και επιβίωσε μέχρι την καταστροφή της Κορίνθου από το Μόμμιο το 146 π.Χ.³⁰ Θα μελετήσουμε ακόμη τον επιμήκη βωμό ανατολικά του ναού, τον αποθήκη και το κλασικό στάδιο, του οποίου η στρωμένη με πωρολίθους τριγωνική άφηση διατηρήθηκε κάτω από το ρωμαϊκό Παλαιμόνιο και το νεότερο ελληνιστικό και ρωμαϊκό στάδιο ΝΑ του ναού³¹. Μπορούμε επίσης να επισκεφθούμε, εκτός από την αγορά της Κορίνθου, το Λέχαιο και τις Κεγχρεές³².

Σε επίπεδο βιωματικών δραστηριοτήτων μπορούμε να προετοιμάσουμε θεατρικό παιχνίδι που θα αναπαριστά διάλογο εμπόρων στο Λέχαιο, οι οποίοι θα αναφέρονται στα ταξίδια τους στη Μεσόγειο. Επίσης μπορεί να γίνει δραματοποίηση των δημηγοριών των Κορινθίων στην Αθήνα κατά τα Κερκυραϊκά³³, προκειμένου να τους πείσουν να μη συνάψουν συνθήκη συμμαχίας με τους αντιπάλους τους Κερκυραίους, και της αντίστοιχης στο συνέδριο της Πελοποννησιακής συμμαχίας στη Σπάρτη³⁴, όπου τονίζουν τα γνωρίσματα των Αθηναίων και παρωθούν τους Σπαρτιάτες στην κήρυξη πολέμου. Πηγή μας είναι ο Θουκυδίδης. Επίσης μπορούμε να δραματοποιήσουμε με παιχνίδι ρόλων τη συμμαχία των Κορινθίων με τις άλλες πόλεις κατά της Σπάρτης, αντλώντας κείμενα και ιστορικά στοιχεία από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα και το *Αγησίλαο*³⁵ ή να δραματοποιήσουμε το συνέδριο στον Ισθμό το 337 π.Χ., προεδρεύοντας του Φιλίππου Β΄, χρησιμοποιώντας ως και το κείμενο της συνθήκης που σώζεται³⁶.

²⁹ Παπαχατζής (1991), 37-39.

³⁰ Η Κόρινθος, ως κέντρο της Αχαϊκής Συμπολιτείας, καταστράφηκε το 146 π.Χ. από τα στρατεύματα του Λεύκιου Μόμμιου.

³¹ Παπαχατζής (1991), 36-40.

³² Παπαχατζής (1987), 40-44.

³³ Θουκυδίδης, *Ιστορία*, I, 37, 1-43, 4.

³⁴ Θουκυδίδης, *Ιστορία*, I, 70, 1-9.

³⁵ Buckler John (1980)· Buckley Terry, (1996)· Dixon (2014).

³⁶ *Inscriptiones Graecae* II² 236 και *Greek Historical Inscriptions*, 404-323.



Αργυρός στατήρας της Κορίνθου <https://el.wikipedia.org/wiki/>

Το αρχαίο θέατρο της Σικυώνος <http://www.enalio.gr/sights.php?lang=gr>

Στο κεφάλαιο «Ελληνιστική και Ρωμαϊκή Κορινθία» θα αναφερθούμε στη θέση της Κορίνθου κατά τους πολέμους των Διαδόχων και των Επιγόνων, τη σύσταση και την ανάπτυξη της Αχαϊκής Συμπολιτείας με πηγές τον Πλούταρχο, τον Πολύβιο και τον Τίτο Λίβιο από μετάφραση, μέχρι την ήττα στη καταστροφή της Κορίνθου και του ιερού του Ισθμίου Ποσειδώνα το 146 π.Χ. Σε αυτή την ενότητα μπορούμε να μελετήσουμε τις μικρότερες πόλεις της περιοχής, δηλαδή την Σικυώνα, την Τιτάνη, τον Φλειούντα, τις Κλεωνές και το ιερό του Νεμείου Διός, που διασώζουν μνημεία της ελληνιστικής εποχής. Για την ελληνιστική Σικυώνα έχουμε καλή εικόνα της τοπογραφίας της πόλης και της ακρόπολης. Τα σημαντικότερα σωζόμενα μνημεία βρίσκονται στην αγορά. Το ελληνιστικό γυμνάσιο με το αναστυλωμένο κρηναίο οικοδόμημα ιδρύθηκε, κατά τις πηγές, από τον Κλεινία, πατέρα του στρατηγού της Αχαϊκής συμπολιτείας Άρατου. Το θέατρο διατηρείται σε καλή κατάσταση στα ΝΔ του καλοδιατηρημένου υστερορωμαϊκού λουτρού. Στο θέατρο θα μπορούσαμε εναλλακτικά να υλοποιήσουμε το θεατρικό παιχνίδι που αναπαριστά το συνέδριο της Κορίνθου υπό το Φίλιππο Β΄, ή να δραματοποιήσουμε αποσπάσματα αρχαίας τραγωδίας (π.χ. της Ελένης). Σε αυτό το κεφάλαιο μπορούμε να μελετήσουμε και την ιστορία και την τοπογραφία της Τιτάνης, του Φλειούντα και των Κλεωνών³⁷.

Αρχαία Κόρινθος

ΑΓΟΡΑ Αναπαράσταση

1. Όδος Αργαίου
2. Εργαστήριο
3. Βασιλική
4. Μουσείο (αρχαϊκή)
5. Ιερό του Ερμού
6. Παρθένος του Απιδάου
7. Πύλη
8. Ιερό του Βασιλείου
9. Πύλη
10. Κεντρική καταστήματα
11. Πύλη
12. Ιερό του Διός
13. Ιερό του Βασιλείου
14. Βασιλική
15. Ναός Ερμού
16. Ναός Ερμού
17. Αίθουσα του Ερμού και της Αφροδίτης
18. Μεγάλο θέατρο
19. Ναός Ερμού
20. Ναός Διός
21. Βασιλική
22. Βασιλική
23. Βασιλική
24. Βασιλική
25. Ναός Ερμού
26. Ναός Ερμού
27. Ιερό του Διός
28. Ναός Ερμού
29. Ιερό του Διός
30. Πύλη



Η αγορά της ρωμαϊκής Κορίνθου (αναπαράσταση Ν. Παπαχατζής 1991) <https://korinthiaguide.com/istoria/>

Μετά την καταστροφή της Κορίνθου το 146 π.Χ. και την υποταγή της νότιας Ελλάδας στη Ρώμη, ιδρύθηκε η ρωμαϊκή επαρχία της Αχαΐας (principia Achaëa). Η

³⁷Dixon(2014). Παπαχατζής (1991), 87-124· του ίδιου (1987), 11-23· Φαράκλας (1971)· του ίδιου (1972). https://web.archive.org/web/20141205011925/http://odysseus.culture.gr/h/3/eh352.jsp?obj_id=2538

Κόρινθος ερημώθηκε για εκατό χρόνια (146-44 π.Χ.) και επανιδρύθηκε ως Colonia Laus Julia Corinthus. Εκεί εγκαταστάθηκαν Ρωμαίοι, Έλληνες απελεύθεροι της Ρώμης, έμποροι και ναυτικοί από την Ανατολή, κυρίως από την Αίγυπτο και πολλοί άλλοι Έλληνες. Η Κόρινθος αναπτύχθηκε και προικίστηκε με νέα κτήρια και νέα αγορά στη θέση της αρχαίας³⁸. Από τα αρχαιότερα κτήρια μόνο ο ναός του Απόλλωνα ήταν σε κατάσταση που μπορούσε να αναστυλωθεί. Έτσι τον 1^ο αιώνα μ.Χ. είχε εξελιχθεί σε μία σπουδαία ρωμαϊκή επαρχιακή πόλη. Εδώ δίδαξε τον χριστιανισμό ο Απόστολος Παύλος το 52 μ.Χ. και ίδρυσε την Εκκλησία της Κορίνθου. Ως πηγές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε φιλολογικές και επιγραφικές πηγές στα αρχαία ελληνικά και στα λατινικά από μετάφραση, μεταξύ των οποίων και τις Προς Κορινθίους επιστολές του Απ. Παύλου³⁹.

Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε τη ρωμαϊκή φάση της Κορίνθου, μέχρι δηλαδή τον 3^ο αιώνα μ.Χ. Διατηρείται το κέντρο της ρωμαϊκής πόλης, η αγορά, με τα μνημεία της κάτω από τον Ακροκόρινθο, και η πλακόστρωτη οδός Λεχαίου που συνέδεε το άστυ με το Λέχαιο. Σε παλαιότερες εποχές τα Μακρά τείχη πλαισίωναν και προστάτευαν τη χερσαία πρόσβαση. Η αγορά διατάσσεται γύρω από τον αρχαϊκό ναό του Απόλλωνα. Στα ΝΑ βρίσκεται η κυρίως αγορά. ΒΔ και ΝΔ βρίσκονται καταστήματα. Στο μέσο του ΝΑ συγκροτήματος βρίσκονται τα ερείπια του βήματος, από όπου κάλεσε σε απολογία ο ανθύπατος τον Απ. Παύλο, αλλά τον αθώωσε. Νοτιότερα βρισκόταν η Νότια στοά και η Νότια Βασιλική. Κοντά της βρίσκονται ναοί, η Ιουλία Βασιλική, η κρήνη Πειρήνη και ο περίβολος του Απόλλωνα. Β του ναού του Απόλλωνα βρισκόταν το περιστύλιο της Βόρειας αγοράς. Από τα πολυτελή προπύλαια της Πειρήνης ξεκινούσε η οδός Λεχαίου. Δυτικά της ρωμαϊκής αγοράς βρισκόταν το ιερό της Οκταβίας, το ωδείο και το θέατρο⁴⁰.



Η ρωμαϊκή οδός Λεχαίου https://en.wikipedia.org/wiki/Ancient_Corint,

Η ρωμαϊκή Πειρήνη <http://anaskafi.blogspot.com/2017/09/5.html>

Με τον ίδιο τρόπο θα αναφερθούμε στη ρωμαϊκή φάση του ιερού του Ποσειδώνα και των μικρότερων πόλεων⁴¹. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αναπαριστά εμπορικές δραστηριότητες, τη λειτουργία του νομισματοκοπείου, των δικαστηρίων, τη δίκη του Αποστόλου Παύλου κλπ. Για τους πρώιμους χριστιανικούς χρόνους μπορούμε να μελετήσουμε τη βασιλική του Λεχαίου, ενώ για τη χριστιανική εκκλησία των Κεγχρεών την προς Ρωμαίους επιστολή του Απ. Παύλου⁴².

Επίλογος

³⁸Παπαχατζής (1991), 54-75· του ιδίου (1987), 46-65. <http://www.ascsa.edu.gr/index.php/excavationcorinth/>

³⁹Απόστολος Παῦλος, *Πρὸς Κορινθίους Α΄* και Β΄

⁴⁰Παπαχατζής (1991), 54-75· του ιδίου (1987), 46-65.

⁴¹Παπαχατζής (1991), 20-39· του ιδίου (1987), 33-33.

⁴²Απόστολος Παῦλος, *Πρὸς Ρωμαίους Επιστολή*, 16.

Η Κόρινθος ήταν μία σημαντική πόλη που έπαιξε σπουδαίο ρόλο κατά την Αρχαιότητα, το Μεσαίωνα, τη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά, κατά τη διδακτική μας πρόταση, με τη μελέτη της γεωγραφίας και των μνημείων ανά εποχή, εμπλουτισμένη με βιωματικές δράσεις σχετικού περιεχομένου. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο στη σχολική τάξη, όσο και κατά τις επισκέψεις στα μνημεία των μαθητών του νομού Κορινθίας. Η διδακτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστικά σε συνεργαζόμενα γυμνάσια του νομού Κορινθίας και των κοντινών νομών. Το τελικό προϊόν της γνώσης μπορεί να προβληθεί δημόσια στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε εκδηλώσεις τοπικών δήμων στο πλαίσιο πολιτιστικών εκδηλώσεων, εξυπηρετώντας την πνευματική επικοινωνία σχολείου-κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American School of Classical Studies Corinth Excavations published in Corinth Volumes I to XX, Princeton.
- Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Bagnall Nigel, (2006). *The Peloponnesian War: Athens, Sparta, And The Struggle For Greece*, NY: Thomas Dunne Books,.
- Βακαλούδη Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος Ι. (2014). *Η γεωπολιτική οργάνωση της αρχαίας Εύβοιας (1050-27 π.Χ.)*, διδακτορική διατριβή, τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Ρέθυμνο: ΠΚ.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017^A) «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για την Εύβοια: η αρχαία, ρωμαϊκή και πρωτοβυζαντινή Ερέτρια», *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης, Δράμα 24 και 25 Νοεμβρίου 2017*, 343-352.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017^B) «Διαθεματική πρόταση διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τη Μακεδονία: η ελληνιστική, ρωμαϊκή και βυζαντινή Θεσσαλονίκη», ό.π., 334-344.
- Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017^Γ) "Πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας: το πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας μέχρι την κλασική εποχή. Συμβολή στην διδακτική της ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου", *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017*, τ. 3, 209-232.
- Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2017^Δ), «Οι πόλεις τῆς Πελοποννήσου τὴν ἐποχὴ τοῦ β΄ ἀποικισμοῦ καὶ ἡ ἱδρυση ἀποικιῶν ἀπὸ αὐτὲς τὸν Ἀριστοτέλη», στό: *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ἀριστοτέλης καὶ Πελοπόννησος»*, Αθήνα 22-10-2016, ἐπιμ. Ἀθ. Φωτόπουλος, *Πελοποννησιακά Γράμματα*, τ. 2, Αθήνα 2017, σ. 119-161.
- Βασιλείου-Δαμβέργης Αλέξανδρος-Νεκτάριος (2006). *Ξενοφώντα Αγησίλαος*, βιβλίο 7ο, εκδ. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλικού, Ντ. (1995). *Μυκηναϊκός πολιτισμός*, Αθήνα: Αρχαιολογική Εταιρεία 152.
- Boardman J. (1996). *Οι Έλληνες στην υπερπόντια εξάπλωσή τους*, Καρδαμίτα: Αθήνα.
- Buckler John (1980). *The Theban hegemony, 371-362 BC.*: Harvard University Press, Cambridge.
- Buckley Terry, (1996). *Aspects of Greek History 750-323 B.C.*, Routledge.
- Bury J. B., Cook S. A., Adcock F. E. (ed.) (1923). *The Cambridge Ancient History: Athens 478-401 BC* (v. 5), Cambridge Univ. Press.
- Cary, M. (1929). *Cambridge Ancient History* III, S. 622f.
- Cawkwell, G. (1992). «Early Colonisation», *Classical Quarterly* 42, 289-303.
- Cerchiai, Luca, Janelli, Lorena, Longo, Fausto, Smith, Mark Edward, (2004). *The Greek Cities of Magna Graecia and Sicily*, Paul Getty Museum.
- Coldstream, J.N., *Γεωμετρική Ελλάδα*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1997.
- Γιαλούρη, Ε., (επιμ.), (2013). *Υλικός πολιτισμός. Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*, Εκδόσεις Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκότσης, Σ., Λέκκα, Α., Σακαλή, Ο., (2002), «Υλικός πολιτισμός, τοπικές κοινωνίες και ερμηνευτικές δράσεις», 298-304, στο *Το Μέλλον του Παρελθόντος μας. Ανιχνεύοντας τις προοπτικές της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας και της Ελληνικής Αρχαιολογίας*, Αθήνα: ΣΕΑ.

- Del Chiaro, Mario A (ed). (1986). *Corinthiaca: Studies in Honor of Darrell A. Amyx*. Columbia: University of Missouri Press.
- Desborough, R., V., d'A. (1995). *Οι έλληνικοί σκοτεινοί αιώνες*, έκδ. Καρδαμυτσα, Αθήνα.
- Δημακοπούλου Κ. (επιμ.), (1988). *Ο Μυκηναϊκός Κόσμος. Πέντε αιώνες πρώιμου ελληνικού πολιτισμού. 1600-1100 π.Χ.*, Αθήνα.
- Δοξιάδης, Κωνσταντίνος Α., (1972). *Η μέθοδος για την έρευνα των αρχαίων ελληνικών οικισμών*, Αθήνα: ΑΚΟ.
- Dixon, M. (2014). *Late Classical and Early Hellenistic Corinth: 338–196 BC*. London: Routledge.
- Dominguez-Monederio Adolfo J. (2006). *Greeks in Sicily, Greek colonisation an account of greek colonies and other settlements overseas*, εκδ. Gocha R. Tsetskhladze, Leiden-Boston, σ. 253-342.
- Finley, J. (2001). *Θουκυδίδης*, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Friesen, Steven J., Daniel N. Schowalter, James C. Walters (ed.) (2010). *Corinth in Context: Comparative Studies on Religion and Society. Supplements to Novum Testamentum, 134*. Leiden; Boston: Brill.
- Φαράκλας, Ν. (1971). *Σικωνία*, Αθήνα: ΑΚΟ.
- Φαράκλας, Ν. (1972). *Φλειασία*, Αθήνα: ΑΚΟ.
- Gebhard, Elizabeth R. and Timothy E. Gregory (ed.) (2015). *Bridge of the Untiring Sea: The Corinthian Isthmus from Prehistory to Late Antiquity. Hesperia Supplement, 48*. Princeton/NJ: ASCS at Athens.
- Graham, A.J., (1971). «Patterns of Early Greek Colonisation», *JHS* 91, 35-47.
- Greco, Emmanuele, (2018). «Ή ανάπτυξη της ελληνικής πόλεως στη Δύση: άστικές εξγκαταστάσεις και οργάνωση της χώρας» 8.7.2018
<http://www.archetai.gr/media/PDF/2/300.pdf>
- Greco, E., (2001). *Αρχαιολογία της Μεγάλης Ελλάδας*, Univ. Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Guzzo, P.G. (1997). *Magna Grecia. Les colonies grecques dans l'Italie antique*, Paris, Découvertes/ Gallimard.
- Hammond, A *History of Greece*. (1967). *History of Greece, including Corinth from the early civilizations (6000–850) to the splitting of the empire and Antipater's occupation of Greece (323–321 BC)*. Oxford: Oxford University Press.
- Henderson B.W., (1927). *The Great War between Athens and Sparta* London.
- Hornblower, Simon, (1991–1996). *A Commentary on Thucydides*, 2 vols, Oxford: Clarendon.
- Hornblower, Simon (2006). *Θουκυδίδης*. Αθήνα. University Studio Press.
- Hornblower, Simon (2005). *Ο ελληνικός κόσμος 479-323 π.Χ.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Holloway, R.R. (1991). *The Archaeology of Ancient Sicily*, London
- Kagan D., (1991). *The Fall of the Athenian Empire*, Ithaca/NY: Cornell Univ. Press.
- Kagan Donald, (1996). «Athenian Strategy in the Peloponnesian War», *The Making of Strategy: Rules, States and Wars* by Williamson Murray, Alvin Bernstein, MacGregor Knox. Cambridge University Press.
- Kagan Donald, (2004). *The Peloponnesian War*, New York: Penguin.
- Kagan Donald , (1989). *The Outbreak of the Peloponnesian War*. Ithaca/NY: Cornell University Press.
- Kagan Donald, (1991). *The Peace of Nicias and the Sicilian Expedition*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kallet Lisa, (2001). *Money and the Corrosion of Power in Thucydides: The Sicilian Expedition and its Aftermath*, Berkeley: University of California Press.
- Καρποδίνη-Δημητριάδη, Ε. (1985). *Πελοπόννησος*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- ΚείγκανΝτ., (2004). *Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος*, Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Knight D.W., (1970). «Thucydides and the War Strategy of Pericles», *Mnemosyne*,
- Κόλλιας, Α. (1993). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Κορδώσης, Μ. (1981). *Συμβολή στην ιστορία και τοπογραφία της περιοχής Κορίνθου στους μέσους χρόνους*. Αθήνα.
- Κυρτάτας Δημήτρης-ΡάγκοςΣπ. Ί. (2004). *Η Ελληνική Αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Κωτσάκης, Κ., (2008), «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία», στο Νικονάνου&Κασβίκης 2008, 30-65.
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). «Integration and Thematic Teaching». *Language Arts*, 70, 252-264.
- Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μειδάνη, Κ., (2011). «Η ανάπτυξη της Αθήνας (479-446 π.Χ.)», *Πελοποννησιακός Πόλεμος*, Αθήνα: Ελευθεροτυπία, σελ. 9-34.
- Mossé, Claude (2002). *Οι θεσμοί στην κλασσική Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mossé, Claude (2001). *Η αρχαϊκή Ελλάδα*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Mosse Cl. - A. Schnapp-Gourbellion (1999). *Επίτομη ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2.000-31 π.Χ)*, Παπαδήμας, Αθήνα.
- Osborne, Robin (2000). *Η γένεση της Ελλάδας 1200-479 π.Χ*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παλαιοθόδωρος, Δημήτρης, (2011). *Οι Έλληνες της Δύσης*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAD283/SItaly.doc
- Παπαχατζής, Ν.Χ. (1991). *Πανσανίου Ελλάδος Περιήγησις, Κορινθιακά*, Έκδοτική Αθηνών: Αθήνα.
- Παπαχατζής, Ν.Χ. (1987). *Αρχαία Κόρινθος*, Έκδοτική Αθηνών: Αθήνα.
- Πελεκίδης, Χρύσης, (2005) «Πεντηκονταετία», *ΙτΕ*, τ. 3, Αθήνα: Δομή, σελ. 60-108.
- Polignac, F. de, (2000). *Η γέννηση της αρχαίας ελληνικής πόλης*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Pugliese Carratelli, G. (ed.) (1996). *Magna Grecia, 1. Il Mediterraneo, le metropoleis e la formazione delle colonie*, Milan.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2006-7). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*, Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: ιδιωτική.
- Ridgway, D., «The First Western Greeks and their Neighbours 1935-1985», in Romano, David Gilman. (1993). *Athletics and Mathematics in Archaic Corinth: the Origins of the Greek Stadion*. *Memoirs of the AmPhSociety*, vol. 206.
- Romilly, Jacqueline de (2004). *Ο Θουκυδίδης και ο αθηναϊκός ιμπεριαλισμός*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2005). «Εθνικές ομάδες του ελληνικού χώρου», *ΙτΕ*, Αρχαϊκοί χρόνοι. Αθήνα: Δομή, σελ. 14-23.
- Σακελλαρίου, Μ. Β. (2005). «Χαρακτήρες των αρχαίων ελληνικών κρατών», *ΙτΕ*, Αρχαϊκοί χρόνοι. Αθήνα: Δομή, σελ. 26-37.
- Salmon, J. B. (1984). *Wealthy Corinth: A History of the City to 338 BC*. Oxford: Clarendon Press.
- Seahill, David. (2009). «The Origins of the Corinthian Capital.» In *Structure, Image, Ornament: Architectural Sculpture in the Greek World*. Edited by Peter Schultz and Ralf von den Hoff, 40–53. Oxford: Oxbow.
- Schuller, W. (1999). *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Snodgrass, A. (2006). «The Nature and Standing of the Early Western Colonies», in Tartaron, Thomas et al. "The Eastern Korinthia Archaeological Survey" *Hesperia* 75: 453–523.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Vermeule, Emily, (1983). *Έλλάς, έποχή του χαλκού*, Καρδαμίτσα: Αθήνα.

Wescoat, B.D. (ed.), (1989). *Syracuse, the Fairest Greek City*, Rome

Wilcken, U. (1976). *Αρχαία ελληνική ιστορία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Will, E. (1955). *Korinthiaka. Recherches sur l'histoire et la civilisation de Corinthe des origines aux guerres médiques*. Paris : Boccard.



http://history-pages.blogspot.com/2012/04/blog-post_18.html

Ο "χαρισματικός" μαθητής-επίδοξος συγγραφέας στα "Παιδιά
της Νιόβης" του Τάσου Αθανασιάδη

Γεωργία Βλαχονικολέα

Ειδική Παιδαγωγός

georgia.p.b12@gmail.com

Περίληψη

Οι σημαντικότερες σύγχρονες θεωρίες περί "χαρισματικότητας" στα ακαδημαϊκά κριτήρια δόμησης της συγκεκριμένης έννοιας εντάσσουν και τις αναπτυγμένες "γλωσσικές ικανότητες". Ο Τάσος Αθανασιάδης, "ο γνησιότερος, [ίσως], Έλληνας κλασικός μυθιστοριογράφος" (Τσούπρου, 2013: 136), εμβαθύνει στον εσωτερικό κόσμο των Χαρακτήρων, ενστερνιζόμενος τον "ψυχολογικό ρεαλισμό", με τον οποίο "απεικονίζεται και την ίδια στιγμή διερευνάται ο ψυχικός κόσμος του ανθρώπου, ακόμη και στις πιο ακραίες εκδηλώσεις του, [όπως εκείνη της υψηλής <γλωσσικής νοημοσύνης>]" (Παρίσης&Παρίσης, 2005: 160). Η παρούσα μελέτη σκοποθετείται στον τρόπο "αναπαράστασης" του "χαρισματικού" μαθητή – επίδοξου συγγραφέα στο "τελευταίο μείζον [μυθιστόρημα] του Αθανασιάδη" (Σταυροπούλου, 2014: 430). Ως μέθοδος έρευνας προκρίνεται η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η μυθοπλαστική "εικόνα" του "χαρισματικού" μαθητή – επίδοξου συγγραφέα "αναγιγνώσκεται", βάσει του μοντέλου διαφοροποίησης "χαρισματικότητας - ταλέντου" του François Gagné (1998): συμπληρωματικά, βάσει της "σύνθετης τυπολογίας Χαρακτήρων" του Βαγγέλη Αθανασόπουλου (2010). Τα λογοτεχνικά ευρήματα αναδεικνύουν τη συμβολή ενδογενών (κίνητρα, στοιχεία της προσωπικότητας) και εξωγενών (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, σημαντικά γεγονότα της ζωής) παραγόντων στη διαδικασία μετατροπής της έκδηλης φυσικής ικανότητας (γλωσσική) σε συστηματικά καλλιεργημένη δεξιότητα (συγγραφική). Τα ερευνητικά ευρήματα ερμηνεύονται, σύμφωνα με την "τοιχογραφία" (ιστορική - κοινωνική - ιδεολογική) της εποχής "αναφοράς" τους, το αδιάπτωτο ενδιαφέρον του Αθανασιάδη για τις εξελίξεις στον τομέα της Ψυχολογίας, όσο και τη "βιοθεωρία" του.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητής - επίδοξος συγγραφέας; μυθιστόρημα; Τάσος Αθανασιάδης

Abstract

**The gifted student – aspiring writer in Tasos Athanasiadis'
"Children of Niobe"**

The principle contemporary theories on "giftedness" include well-developed "language skills" in the academic criteria that construct this conceptual category. Tasos Athanasiadis, "the most authentic, [perhaps], Greek classical novelist" (Tsouprou, 2013: 136) delves into the internal worlds of the Characters by espousing "psycho-logical realism", through which "the individual's psyche is depicted and broadened simultaneously, even in its most extreme manifestations, [such as that of high <linguistic intelligence>]" (Parisis&Parisis, 2005: 160). This study focuses on the "representation" of the "gifted" student-aspiring writer in "Athanasiadis' last major [novel]" (Stavropoulou, 2014: 430). Qualitative Content Analysis is proposed as the

selected method of this study. The fictional "representation" of the "gifted" student-aspiring writer is "read" based on François Gagne's (1998) model of "giftedness-talent" differentiation; additionally, based on Vaggelis Athanasopoulos' (2010) "composite typology of Characters". The literary findings showcase the contribution of endogenous (motives, personality traits) and exogenous (family, peers, important life events) factors in the process of transforming the manifest natural ability (linguistic) to the systematically cultivated capability (literary). The findings of the study are interpreted according to the context (historical-social-ideological) of the time they "refer" to, Athanasiadis' undiminished interest in the developments in the field of Psychology, as well as his worldview.

Keywords: student-aspiring writer; novel; Tasos Athanasiadis

Εισαγωγή

Οι σημαντικότερες σύγχρονες θεωρίες περί "χαρισματικότητας" στα ακαδημαϊκά κριτήρια δόμησης της συγκεκριμένης έννοιας εντάσσουν και τις αναπτυγμένες "γλωσσικές ικανότητες" ή "γλωσσική νοημοσύνη": πρόκειται για την ευχέρεια, την κατανόηση και τη χρήση λέξεων και εννοιών, κατά την επικοινωνία (προφορική / γραπτή), με δυνατότητα διάκρισης και στη λογοτεχνία (Gardner, 1983). Ο Τάσος Αθανασιάδης, "ύστατο[ς] εκπρόσωπ[ο]ς [των πεζογράφων της μεσοπολεμικής περιόδου]" (Αργυρίου, 2007: 110), αποτιμάται ως "ο γνησιότερος, [ίσως], Έλληνας κλασικός μυθιστοριογράφος" (Τσούπρου, 2013: 136), με τη συνειδησιακή "βυθομέτρηση" των "χαρακτήρων" να λειτουργεί "ως το <σήμα κατατεθέν> της μυθοπλασίας του" (Τσούπρου, 2014: 414). "[Κ]ύριος εισηγητής του <μυθιστορήματος-ποταμός> στη νεοελληνική λογοτεχνία" (Μαστροδημήτρης, 2014: 448), συνδυάζοντας στοιχεία από το κλασικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα (Σταυροπούλου, 1996: 73), το αναλυτικό-ψυχολογικό του Ντοστογιέφσκι (Αθανασιάδης, 1980: 292), αλλά και το μοντερνιστικό (Τσούπρου, 2007: 38), ενστερνίστηκε τον "ψυχολογικό ρεαλισμό" (Αθανασιάδης, 1980: 351), με τον οποίο "απεικονίζεται και την ίδια στιγμή διερευνάται ο ψυχικός κόσμος του ανθρώπου, ακόμη και στις πιο ακραίες εκδηλώσεις του, [όπως της <χαρισματικότητας>]" (Παρίσης&Παρίσης, 2005: 160).

Σκοπός της έρευνας - μεθοδολογία

"[Στο] τελευταίο μείζον έργο [του]" (Σταυροπούλου, 2014: 430), τα "Παιδιά της Νιόβης", ο Αθανασιάδης "δίνει και σε παιδιά πρωταγωνιστικό ρόλο" (Σταυροπούλου, 1996: 66). Η εξέταση του τρόπου "αναπαράστασης" δύο "χαρισματικών" μαθητών (α΄/-θμίων, β΄/-θμίων) - επίδοξων συγγραφέων συνιστά το σκοπό της παρούσας εργασίας. Ως μέθοδος έρευνας αξιοποιείται η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μονάδα ταξινόμησης του ερευνητικού μας corpus προκρίνουμε το θέμα (Βάμβουκας, 1993). Με βάση το ανακύπτον επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, η "διαφορετικότητα" των εξεταζόμενων μαθητών - λογοτεχνικών "προσώπων" σκιαγραφείται:

α) μέσω του εντοπισμού των εσωτερικών κινήτρων της συγγραφικής "έκφρασής" τους,

β) μέσω της περιγραφής δομικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους (προβληματισμών, σκέψεων),

γ) μέσω της στάσης του "περίγυρού" τους (οικογένειας, σχολείου, συνομήλικων, κοινωνίας) απέναντι στο συγγραφικό "τάλαντό" τους,

δ) μέσω καθοριστικών γεγονότων στην αφηγηματική λειτουργία.

Ευρήματα

Οι δύο "χαρισματικοί" μαθητές – επίδοξοι συγγραφείς, που παρελαύνουν στα "Παιδιά της Νιόβης" "ζωντανοί, υπαρκτοί, αληθινοί, ανάγλυφα δοσμένοι" (Μόσχος, 1994: 8), τοποθετούνται σε χωροχρονικό πλαίσιο, όπου: α) ο "αφηγηματικός" ("μυθικός") χρόνος ταυτίζεται με τον ιστορικό (πραγματικό χρόνο), β) το "σκηνικό" δράσης απεικονίζεται: στους τόμους Α' και Β' (έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1988) στην κωμόπολη Σαλιχλί (νομός Αϊδινίου Μ. Ασίας: πρωτεύουσα η Μαγνησία), με χρονικό άνυσμα από την ελληνική είσοδο στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο (27/06/1917), την ελληνική κατοχή της Σμύρνης και της ενδοχώρας της και μέχρι την Καταστροφή (28/08/1922)· στους τόμους Γ' και Δ' (έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1995) στην Αθήνα, με χρονικό άνυσμα από την ελληνική μετεγκατάσταση των μικρασιατών προσφύγων (31/08/1922) και μέχρι τις 20/01/1928.

Ανάμεσα στα τέσσερα παιδιά (Τασώ, Αλέξα, Ρόη, Στέργιος) της μυθιστορηματικής οικογένειας του σαλιχλιώτη Μιχαλάκη Αναστασιάδη (δημογέροντα, τραπεζίτη, μεγαλοκτηματία), τα δύο μικρότερα ξεχωρίζουν για τη δημιουργία συγγραφικών έργων (ποιητικών / πεζών):

Η δεκατριάχρονη Ρόη, φοιτώντας σε διάφορα εκπαιδευτήρια (α'/-θμια, β'/-θμια) (Παρθεναγωγείο Σαλιχλί: 1917-1919 / 1920-1921· Παρθεναγωγείο Μαγνησίας: 1919-1920· "Καλόγριες" Σμύρνης: 1921-1922), επιδιόταν στην αυθόρμητη συγγραφή έμμετρων κειμένων.

• Στα εσωτερικά κίνητρα ενασχόλησής της με τη λογοτεχνία συγκαταλέγονταν:

- η τάση της για λογοτεχνική "φυγή", με την έννοια του ταξιδιού, του διαβάσματος, της θέασης των γεγονότων: "Στο υπογείακι είχε μια κασέλα με... τόμους της <Διαπλάσεως των Παίδων>, μυθιστορήματα" (Αθανασιάδης, 1994β: 170). Άλλωστε, στη λογοτεχνία κατέφευγε σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής της:

• ευχάριστες: "[Τ]η χαρισάμενη εποχή του καλοκαιριού... κλεινόταν να διαβάζει μυθιστορήματα του Ιουλίου Βερν ή να γράφει ποιήματα" (Αθανασιάδης, 1994α: 102),

• δυσάρεστες: "Θέλω να φύγουμε απ' αυτό το μέρος... Θέλω να δω θάλασσα...>, [έλεγε στον αδερφό της], όποτε την έπιανε εκείνη η κρίση της φυγής" (Αθανασιάδης, 1994α: 104). "[Πε]νθ[ώνοντας] συνομήλικό της] διάβαζε [στον αδερφό της]... σελίδες απ' το <Ροβήρο τον κατακτητή> του Ιουλίου Βερν... τις περιπέτειες του θαυμαστού αερόπλοιου" (Αθανασιάδης, 1994α: 212). "[Επιστρέφοντας από ιατρική επίσκεψη], [σ]το τραίνο... διάβαζε" (Αθανασιάδης, 1994α: 146). "[Αναρρώνοντας]... διάβαζε λογοτεχνία" (Αθανασιάδης, 1994β: 352). "[Ν]ομίζω πως η ζωή μου, όπως την ζω, είναι ένα ποίημα, γι' αυτό δε γράφω πια ποιήματα" (Αθανασιάδης, 1997α: 70). "Βλέπεις, όταν γράφω ποιήματα, σημαίνει πως πέφτει μέσα μου ο τόνος της ζωής..." (Αθανασιάδης, 1997β: 45).

- η αντίληψή της για τη λογοτεχνία:

• ως ένας από τους τρόπους κατασκευής της πραγματικότητας: "Με τη φαντασία του ένας συγγραφέας δημιουργεί μια ψεύτικη ζωή, για να εξηγήσει την αληθινή..." (Αθανασιάδης, 1994β: 64- 65).

• ως ένα μέσο κοινωνικής καταξίωσης: "Ήθελα κι εγώ, ..., νά 'λεγα μια φράση, που να κρύβει μέσα της πολλή σοφία..." (Αθανασιάδης, 1994α: 104). "<Εσύ, Ρόη, που θέλεις να γίνεις σπουδαία;>, ρώτησ[ε] [ο Στέργιος]" (Αθανασιάδης, 1994β: 251).

Τη φιλοσοφική ενατένιση των εννοιών ακατόρθωτο (Αθανασιάδης, 1994α: 44), Υπερπέραν (Αθανασιάδης, 1994α: 211), θάνατος (Αθανασιάδης, 1994α: 260), ζωή (Αθανασιάδης, 1994α: 218), ερωτικό πάθος (Αθανασιάδης, 1994β: 66' 127) εξέφραζε μέσα από έμμετρες συνθέσεις: δημοσιεύονταν στη συνδρομητική "Διάπλαση των Παίδων" με το ψευδώνυμο "Αριγνώτα" (Αθανασιάδης, 1997α: 62)· παρατίθενται δύο ποιητικά "δείγματα", "Νεροποντή" (Αθανασιάδης, 1994α: 317) και "Ο φτωχός μαραγκός" (Αθανασιάδης, 1994β: 122), με αντίστοιχες αφορμές το μάταιο της ζωής, καθώς και την ερωτική αυτοκτονία εικοσαετούς συντοπίτη της:

- "<Νεροσυρμή είναι η ζωή μου / κρυμμένη μες στις καλαμιές, / μην τη φωτίσουν ηλιαχτίδες / και τη ματιάσουν οι ξωθιές. Μια μπόρα χτες ξεσπώντας / ξερρίζωσε τις καλαμιές. / Ω! νεροσυρμή ζωή μου, / πώς θα προφυλαχτείς απ' τις κακιές;>" (Αθανασιάδης, 1994α: 198).

- "<Ξημερώνει – βραδιάζει, της Λυδίας τ' αστέρια δεν αλλάζουν ρυθμό. / Φτωχέ μαραγκέ μου, γιατί ήρθες στον κόσμο; Το βήμα σου μοιάζει γραφή στο νερό. / Ο σπόρος σου πέφτει σε άγονο χώμα. / Στον κάμπο φαντάζεις ξανθή ανεμώνα / μα μέσα στον κάλυκα η έννοια - σκουλήκι βόσκει τη φρίκη. / Ξημερώνει - βραδιάζει, της Λυδίας τ' αστέρια δεν αλλάζουν ρυθμό. / Και συ ένα δέντρο, φωλιά για ένα γκιώνη, που ήθελε νά 'ταν αηδόνι..." (Αθανασιάδης, 1994β: 123).

Ο "περίγυρός" της τηρούσε την ακόλουθη στάση για το συγγραφικό της "τάλαντο":

- από τα μέλη της οικογένειάς της:

• η Αλέξα "έβλεπε το [αδελφικό] τάλαντ[ο] με σιωπηλό θαυμασμό σαν κάτι ανεξήγητο δοσμένο απ' το Θεό" (Αθανασιάδης, 1994β: 122).

• ο Στέργιος διέβλεπε: "Εσύ μια μέρα θα πετάξεις μακριά... [...] – Ναι το πιστεύω, Ρόη..." (Αθανασιάδης, 1994α: 146)· ερμήνευε όνειρο εκείνης, σχετικά με μεταμόρφωσή της σε άγαλμα, θετικά: "Εγώ πιστεύω, πως το μάρμαρο σημαίνει δόξα" (Αθανασιάδης, 1994α: 303)· επεσήμανε στη μητέρα του: "<- Η Ρόη [μ]πορεί να γίνει μεγάλη συγγραφέα. ... - Να γράφει σπουδαία βιβλία, όπως εκείνη που έγραψε την <Καλύβα του μπάρμπα Θωμά>. Να κάνει ποιήματα, όπως μερικές στην Ευρώπη..." (Αθανασιάδης, 1994β: 278).

• η γιαγιά της, "συγκινημένη απ' τα [δημόσια] παινέματα [για την ποιητική <φλέβα> εκείνης], της χάρισε ένα δαχτυλίδι με διαμαντόπετρα" (Αθανασιάδης, 1994β: 35).

• η μητέρα της, "κρυφοκαμάρωνε [για την <ταλαντούχα> κόρη της]" (Αθανασιάδης, 1994β: 35)· ωστόσο, "[φ]οβόταν - ... - πως η υπερβολική για την ηλικία της αφοσίωση στο πνεύμα... δημιουργούσε κάθε τόσο προβλήματα στην υγεία της" (Αθανασιάδης, 1994β: 122).

- από τους εκπαιδευτικούς:

• η Διευθύντρια του Παρθεναγωγείου (Σαλιχλί): "Εκείνη είχε διαλέξει... για να... προσφέρει [ανθοδέσμη στο μητροπολίτη Φιλαδελφείας]" (Αθανασιάδης, 1994α: 62)· τη σύστησε σε εκπαιδευτικό, απεσταλμένο του "Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως", "[ως] ποιήτρια" (Αθανασιάδης, 1994α: 196)· σε κοσμική

δεξίωση "έφερε τη Ρόη αγκαλιαστή στο κέντρο του σαλονιού, [δηλώνοντας] πως... είχε... αιστανθεί πολύ υπερήφανη για την μαθήτριά της" (Αθανασιάδης, 1994α: 198).

- ο ξένος εκπαιδευτικός... "ρώτησε [τη Ρόη] ποια βιβλία διάβαζε, της υποσχέθηκε να της στείλει άλλα με ποιήματα και πεζά, και να τη γράψει συνδρομήτρια σ' ένα νέο περιοδικό. ... [Α]πάγγειλε το ποίημά της <Νεροσυρμή> Ο ξένος ενθουσιάστηκε. Τη φίλησε. <Είναι προικισμένο παιδί>, είπε" (Αθανασιάδης, 1994α: 196). Σύντομα, εκείνος απέστειλε "ένα μεγάλο χαρτονένιο κουτί... γεμάτο βιβλία – ποιήματα, διηγήματα, μυθιστορήματα. Μια καρτούλα έγραφε: <Καλό μου παιδί, εύχομαι ο σπόρος που ρίχνω στην ψυχή σου να βγάλει καλούς καρπούς>" (Αθανασιάδης, 1994α: 196-219).

- "[Τ]ην έκθεσή της <Γιατί η αυτοθυσία είναι αρετή> τη διάβασαν οι καλόγριες [στη Σμύρνη] σε όλες τις τάξεις>" (Αθανασιάδης, 1994β: 278).

- από τους συνομηλίκους της:

- οι συμμαθήτριάς της ενδιαφέρθηκαν, όταν απουσίασε, λόγω διφθερίτιδας (Αθανασιάδης, 1994α: 237).

- από τον ευρύτερο κοινωνικό της "κύκλο":

- μετά την απαγγελία ποιήματός της σε κοσμική σαλιγκιώτικη δεξίωση, επιφανή μέλη "τη χειροκρότησαν. <Μα αυτό είναι πολύ ευαίσθητο πλάσμα!>, πετάχτηκε η [κυρία] Πανταζόπουλου" (Αθανασιάδης, 1994α: 198-199)· επίσης, περιοδεύων αρχισυντάκτης αθηναϊκής εφημερίδας, ακούγοντας ποίημά της, "τη χάιδεψε" (Αθανασιάδης, 1994β: 133).

- μετά την απαγγελία της ποιήματος του Δροσίνη στον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου 1920 στη γειτονική Μαγνησία, και πληροφορούμενοι, πως η Ρόη έγραφε ποιήματα, "[έλληνες] αξιωματικοί τη συγχάρηκαν, [ενώ ο] στρατηγός [τους] [τ]η φίλησε" (Αθανασιάδης, 1994β: 35).

Προσφυγοπούλα στην Αθήνα, λόγω της μικρασιατικής Καταστροφής, εξακολούθησε να υπηρετεί την ποίηση (μέσω της ηθοποιίας), εκφράζοντας - παράλληλα - την απελπισία της για την ανθρώπινη μοίρα:

- παραλλάσσοντας τον τελευταίο στίχο του "Φτωχού μαραγκού": "Ψυχή μου, γιατί ήρθες στον κόσμο; Το βήμα σου μοιάζει γραφή στο νερό" (Αθανασιάδης, 1997β: 474).

- μέσα από ποίημά της, αναχωρώντας για σανατόριο στο Νταβός, ένα χρόνο πριν το θάνατό της (1927): "Πέρασαν μύριοι πιο πριν / θα 'ρθούν μύριοι κι άλλοι / πικροί ταξιδιώτες στων αιώνων τα χάη / μη ρωτάς πούθε ήρθες / δε ρωτώ πού θα πάμε / έχουμε όλοι το στίγμα της ποινής να πονάμε..." (Αθανασιάδης, 1997β: 56).

Ο Στέργιος, φοιτώντας σε διάφορα εκπαιδευτήρια (α΄/-θμια, β΄/-θμια) (Αρρεναγωγείο Σαλιχλί: 1917-1919 / 1920-1922· Αρρεναγωγείο Μαγνησίας: 1919-1920· Γυμνάσιο Μακρή: 1922-1925· Β΄ Γυμνάσιο Αρρένων: 1925-1926· Βαρβάκειο: 1926-1928), ξεχώριζε για την πεζογραφική "δεινότητά" του.

- Στα εσωτερικά κίνητρα ενασχόλησής του με τη λογοτεχνία συγκαταλέγονταν:

- η φιλαναγνωστική του διάθεση: Συνδρομητής στα περιοδικά "Διάπλαση των Παίδων" (Αθανασιάδης, 1997α: 62), "Νέα Εστία" (Αθανασιάδης, 1997β: 484). Σε καλοκαιρινές διακοπές "[ε]ίχε [ε] φέρει μαζί [του] έργα του Σαίξπηρ, του Ίψεν, του

Τσέχωφ, του Παπαδιαμάντη, του Βουτυρά" (Αθανασιάδης, 1997β: 121). Σε ερώτηση του ελληνιστή του αν του άρεσε η λογοτεχνία, ο Στέργιος απάντησε: "<Ω, πολύ...>" (Αθανασιάδης, 1997α: 273).

- το συγγραφικό "ίνδαλμα" της αδερφής του – "καθοδηγητής" στην πρώτη γυμνασιακή έκθεσή του: "[Μ]ου φαινόταν πως άκουα... τη Ρόη να με συμβουλεύει, ..., με τι τρόπο να αφήσω στις αναμνήσεις μου μια λωρίδα αοριστίας ανάμεσα σε ό,τι είχα ζήσει πραγματικά και σε ό,τι πρόσθετα με τη φαντασία, έτσι ώστε να παίρνουν προέκταση συμβολική μεταπλασμένη σε πραγματικότητα" (Αθανασιάδης, 1997α: 56-57).

- η εφηβική του εσωστρέφεια: "Στα έργα του Μπαλζάκ, του Μωπασάν, του Τουργκένιεφ, του Ξενόπουλου, του Καρκαβίτσα - αναζητούσα τη φυγή απ'την υποτονική ζωή του εφήβου. Να δημιουργείς μια φανταστική ζωή, έτσι που να κατευθύνεις τις μοίρες των ηρώων σου όπου θέλεις, ..., άρχισε να μου γίνεται έμμονη ιδέα" (Αθανασιάδης, 1997α: 464). "Ναι... <Το Ταξίδι του Ουριανού> το είχα διαβάσει στην κατάλληλη ώρα" (Αθανασιάδης, 1997β: 56).

- η τάση του για λογοτεχνική "φυγή", με την έννοια της κριτικής ανάπτυξης μέσα από εμπειρία: "Ήταν απολαυστική αυτή η φυγή μέσα στις σελίδες [...]. Παράδερνα προσπαθώντας να αποτιμήσω καθιερωμένες αξίες και αρχές που τις παραχάραζαν οι μεγάλοι εν ονόματι κάποιας σκοπιμότητας, με τα απόλυτα μέτρα ενός εφήβου αδιάλλακτου σε κάθε συμβατικότητα. Ω! εκείνο το βέβηλο ξέσπασμα του Ναθαναήλ, απ'τις Επίγειες τροφές του Ζιντ: <Οικογένειες σας μισώ!...>" (Αθανασιάδης, 1997α: 383). "[Οι] <Δι[ά]λ[ο]γο[ι] Γκαίτε - Έκκερμαν>... [γ]ια πολλά χρόνια θα ήταν το βιβλίο του προσκεφαλιού μου" (Αθανασιάδης, 1997β: 61).

- η εξιδανικευμένη αντίληψή του για τη λογοτεχνία: Έφηβος εμπιστεύθηκε το ιδανικό της ζωής του σ'έναν άγνωστο: "Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις; <Συγγραφέας>" (Αθανασιάδης, 1997α: 466). Σε τυχαία συνάντησή του με τον Ξενόπουλο: "Είχα την εντύπωση πως απ' τους πρόποδες ατένιζα μια κορυφή. Ζήλεψα! Τι αγώνα έπρεπε να κάνω για να τον φτάσω! Θα είχα άραγε τόσο τάλαντο; [...] Μου πρότεινε το χέρι: <Αγαπάς τα βιβλία;><Μάλιστα...> [...] [Φίλος του παρατήρησε]: <Στέργιε, αυτό το χάδι στα μαλλιά σου... [έ]μοιαζε με χρίσμα..." (Αθανασιάδης, 1997β: 202). Ο ίδιος δήλωνε: "[Α]ισθάνομαι σαν καλλιτέχνης" (Αθανασιάδης, 1997α: 459).

Τη φιλοσοφική ενατένιση των εννοιών Απαγορευμένο (Αθανασιάδης, 1994α: 47· 1994β: 94), Υπερπέραν (Αθανασιάδης, 1994α: 211), θάνατος (Αθανασιάδης, 1994α: 103), τραγικότητα της ζωής (Αθανασιάδης, 1994α: 210), Πεπρωμένο / Απροσδόκητο (Αθανασιάδης, 1994α: 263· 1994β: 181· 311), Ωραίο (Αθανασιάδης, 1994α: 314), Θεός (Αθανασιάδης, 1994α: 322), μοναξιά (Αθανασιάδης, 1994α: 237) εξέφραζε μέσα από τη μυθοπλαστική γραφή.

Ο "περίγυρός" του τηρούσε την ακόλουθη στάση για το συγγραφικό του "τάλαντο":

- από τα μέλη της οικογένειάς του:

- ο πατέρας του για τις άριστες εκθέσεις του στο Αρρεναγωγείο (Σαλιχλί) "[θα του αγόραζε ένα] ρολογάκι του χεριού" (Αθανασιάδης, 1994α: 16).

- από τους εκπαιδευτικούς:

- ο Διευθυντής του Αρρεναγωγείου (Σαλιχλί) "τον παίνε[υ]ε για τα <άριστα> [τ]ου στην έκθεση..." (Αθανασιάδης, 1994α: 199).

- ο ελληνιστής του Γυμνασίου Μακρή επιλόγησε τη δημόσια ανάγνωση της πρώτης γυμνασιακής έκθεσης του Στέργιου: "<[Ο] νέος συμμαθητής σας απ' την Ιωνία έχει τάλαντο λογοτεχνικό. Τον συγχαίρω και του εύχομαι να μας δώσει νέα δείγματα του ταλάντου στις εκθέσεις του>" (Αθανασιάδης, 1997α: 56). Μεταγενέστερα, πληροφορούμενος πως είχε βαθμολογήσει με άριστα μυθοπλαστική έκθεση του Στέργιου, κατέληξε: "<Σε συμβουλεύω να καλλιεργήσεις αυτό το τάλαντο" (Αθανασιάδης, 1997α: 274).

- ο ελληνιστής του Β' Γυμνασίου Αρρένων "[γ]ρήγορα [τον] ξεχώρισ[ε] ανάμεσα στους πρώτους, όταν ανάπτυξ[ε]... έκθεσή του" (Αθανασιάδης, 1997β: 203).

- από τους συνομηλίκους του:

- οι συμμαθητές του στα αθηναϊκά Γυμνάσια φοίτησής του αναγνώριζαν τη συγγραφική υπεροχή του: "[Ε]κδ[ή]λ[ω]ν[αν] τη συμπάθειά τους" (Αθανασιάδης, 1997α: 336). Δημοσιεύοντας με το ψευδώνυμο "Παιωνίδης" το πρώτο διήγημά του, το "Μικρό Ήρωα", στο περιοδικό του Βαρβακείου, μαθητής αποφάνθηκε: "[Α]π' το Βαρβάκειο θα βγει μια μέρα μια προσωπικότητα στα Γράμματά μας" (Αθανασιάδης, 1997β: 486).

- οι φίλοι / φίλες του είχαν ταυτόσημα λογοτεχνικά ενδιαφέροντα: Η Υβόνη "[ή]θελ[ε] να γράφ[ει] βιβλία σαν τη Γεωργία Σάνδη" (Αθανασιάδης, 1994α: 322). Με τον Άγγελο είχαν συζητήσει για τη "Διάπλαση των Παίδων" (Αθανασιάδης, 1994α: 172)· ο πρώτος θαύμαζε τον Παλαμά (Αθανασιάδης, 1994β: 174) και σκοποθετούσε τη ζωή του ως εξής: "Έχω μεγάλη φαντασία. Θέλω να γίνω ένας μεγάλος συγγραφέας. Να γράψω σπουδαία έργα – όπως ο Βίκτωρ Ουγκώ, ο Σατωμπριάν, ο Μπαλζάκ... Να μιλούνε όλοι για μένα. Να μου στήσουν ανδριάντα..." (Αθανασιάδης, 1994β: 178-179). Ο Παύλος του σύστησε: "Διάβασε Χάμψουν" (Αθανασιάδης, 1997α: 62). Η Μύριαμ "μιλούσε για άγγλους λογοτέχνες..." (Αθανασιάδης, 1997α: 225). Με τον Ηρακλή είχαν συζητήσει για τον έργο του Ζιντ (Αθανασιάδης, 1997α: 383-386)· σε κείνον και στον αδερφό του πρωτοδιάβασε το πρωτόλειό του διήγημα "Ήταν πια δεσποινίδες..." (Αθανασιάδης, 1997β: 53). Με την Κορίνα είχαν συζητήσει για τις μυθιστορηματικές "ηρωίδες" του Ίψεν (Αθανασιάδης, 1997β: 122).

- από τον ευρύτερο κοινωνικό του "κύκλο":

- μητέρα συμμαθητή του (καθηγήτρια στο Ελληνικό Ωδείο) τον συγχάρηκε "[για] τις ωραίες εκθέσεις [του]" (Αθανασιάδης, 1997α: 61).

Τη συγγραφική διαμόρφωση του Στέργιου δεν ανέκοψαν δύο "μοιραία" συμβάντα στη ζωή του: η παντοτινή οικογενειακή "εξορία" από το "γενέθλιο" Σαλιγκί (Αθανασιάδης, 1994β: 312)· ο νεανικός θάνατος της αδερφής του Ρόης (Αθανασιάδης, 1997β: 486).

Ερμηνεία των ευρημάτων - συμπεράσματα

Τα ερευνητικά μας ευρήματα "αναγιγνώσκονται":

α) βάσει του μοντέλου διαφοροποίησης "χαρισματικότητας - ταλέντου" του François Gagné (Gagné: 1998): το συγγραφικό "χάρισμα" ή η έμφυτη φυσική ικανότητα (το "ακατέργαστο υλικό") των δύο μελετώμενων μαθητών - λογοτεχνικών "προσώπων", μέσα από την επίδραση παραγόντων ("καταλυτών") ενδογενών - ενδοατομικών (κίνητρα συγγραφής, στοιχεία της προσωπικότητας) και εξωγενών -

περιβαλλοντικών (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, σημαντικά γεγονότα της ζωής), μετασχηματίζεται σταδιακά σε ταλέντο (συστηματικά αποκτημένη / καλλιεργημένη δεξιότητα) με τη μορφή υψηλών λογοτεχνικών επιδόσεων.

β) βάσει της "σύνθετης τυπολογίας των Χαρακτήρων" του Βαγγέλη Αθανασόπουλου (Αθανασόπουλος, 2010): Οι δύο μελετώμενοι μαθητές - λογοτεχνικοί "χαρακτήρες" (με την έννοια του "πυρήνα της αφήγησης") διακρίνονται:

- ως προς τη μυθιστορηματική λειτουργία τους: σε "πρωτεύοντες" - "πρωταγωνιστές", "[την] πραγματική κινητήρια δύναμη [της πλοκής]" (Αθανασόπουλος, 2010: 42).

- ως προς το συγγραφικό τρόπο παρουσίασης τους: σε "σφαιρικούς" ή "πολυδιάστατους", "πολύπλοκο[ι] στην ψυχοσύνθεση και στα κίνητρα, ... αναπαριστ[άμενοι] με μεγάλη ιδιαιτερότητα, ... ικανο[ί] σε κάθε στιγμή να μας εκπλήξ[ουν]" (Αθανασόπουλος, 2010: 44).

- ως προς το βαθμό αλλαγής τους, κατά την εκτύλιξη του μύθου: σε "εξελισσόμενους", "[βρισκόμενοι] στον πυρήνα της δράσης, ... [όπου] υπάρχουν πάντα η αλλαγή και η σύγκρουση" (Αθανασόπουλος, 2010: 45). Αναφορικά με τις μεθόδους δημιουργίας των "χαρακτήρων" χρησιμοποιείται συνδυαστικά η μέθοδος της άμεσης έκθεσης και της δραματικής μεθόδου: "ο συγγραφέας μάς μιλά για τους χαρακτήρες... [και] μας δείχνει τους χαρακτήρες, [αντίστοιχα]" (Αθανασόπουλος, 2010: 47).

- ως προς τη σημασία τους και ως προς τη στάση τους απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον: σε "οικουμενικούς", "[διακρινόμενοι από] μια πανανθρώπινη σημασία και αντιπροσωπευτικότητα" (Αθανασόπουλος, 2010: 46), σε "ιδανικούς", "πέρα από [την πραγματικότητα] ή υπεράνω αυτής" (Αθανασόπουλος, 2010: 47), σε "επαναστατικούς", "προσπαθ[ώντας] να... βελτιώσ[ουν] [την κοινωνία] σύμφωνα με τα δικά του[ς] ιδανικά" (Αθανασόπουλος, 2010: 47).

Στην κατανόηση του τρόπου "διαγραφής" της συμπεριφοράς των δύο "χαρισματικών" μαθητών - επίδοξων συγγραφέων μεμονωμένα, αλλά και αλληλεπιδρώντας με το "περιβάλλον" τους, συμβάλλουν "ερμηνευτικά": η τοιχογραφία (ιστορική – κοινωνική – ιδεολογική) της εποχής "δράσης" τους, το αδιάπτωτο ενδιαφέρον του Αθανασιάδη για τις επιστημονικές εξελίξεις στην Ψυχολογία και η "βιοθεωρία" του. Αναλυτικότερα:

Στο "μυθιστορηματικό χρονικό" των "Παιδιών της Νιόβης" (Τσούπρου, 2007: 197) η Ιστορία "ως πραγματικότητα βιωμένη από τους ανθρώπους ενός τόπου και μια εποχής" (Αθανασόπουλος, 2003: 327) λειτουργεί, "είτε ως φόντο, είτε ως πλέγμα αντικειμενικών συνθηκών που καθορίζουν τη μοίρα των χαρακτήρων" (Αθανασόπουλος, 2003: 325), επιβεβαιώνοντας την "ανθρωποκεντρική" πεζογραφική διάσταση του Αθανασιάδη. Ειδικότερα, μέσα από την πολυεπίπεδη αφήγηση (τριοπρόσωπος αφηγητής / δύο ημερολογιακές "φωνές": χρονικογράφου, ηλικιωμένου συγγραφέα) (Αθανασόπουλος, 2003), αναπαρίσταται η ελληνική μικρασιατική αστική κοινωνία σε δεδομένη ιστορική εποχή με "άξονα" το "Οικογενειακό σύνδρομο [του Αθανασιάδη]" (Μαμαλάκη, 1990: 13), περιγράφονται οι συνέπειες της ιστορικής "κρίσης" (Καταστροφή) στις τύχες των "χαρακτήρων". "[Στο <σκηνικό> της κωμόπολης Σαλιχλί], της οποίας την πλήξη επιθυμούσαν τα παιδιά και οι προέφηβοι, όπως ο Στέργιος και η αδερφή του Ρόη, να τη διασπάσουν, έστω και με κοντινά ταξίδια, έως τη Μαγνησία ή και μακρινά, ως τη Σμύρνη, [ή ακόμα, μέσα από τη συγγραφική τους πένα], στήνει τον ελληνικό κυρίως, κόσμο του

ο... συγγραφέας, σε αναγκαστικό σύνδεσμο με τον τουρκικό, το κυρίαρχο στοιχείο, ..., με τους λίγους Εβραίους και τους λιγότερους λεβαντίνους και ξένους" (Παπακωνσταντίνου, 1988: 1018).

"[Έχοντας θητεύσει στους] κλασικο[ύς] γάλλο[υς] μυθιστοριογράφο[υς] του [19^{ου}] αιώνα - νομοθέτες του μυθιστορήματος, [αλλά και στους] Γκαλσγουόρθ, ... Τσάρλς Μόργκαν, ... Προυστ και ... Τολστόι" (Αθανασιάδης, 1980: 355), ο Αθανασιάδης "κοινωνιολογεί και ψυχολογεί, αναλύοντας... τις ενδιάθετες [συγγραφικές] ροπές των [δύο <χαρισματικών>] <ηρώων> [μας]" (Παπαθανασόπουλος, 2000: 228): μέσα από το προσωπικό "πλασματικό ημερολόγιο", "[του] ηλικιωμένο[υ] Στέργιο[υ] [Αναστασιάδη], που αναπολεί τα παιδικά και εφηβικά χρόνια του έως τις τελευταίες τάξεις του παλαιού Γυμνασίου" (Αθανασόπουλος, 2003: 323-324), "ανακαλεί τις υποβλητικές στιγμές, σκηνές και φάσεις μιας καλλιτεχνικής συνείδησης και μιας θερμής ιδιοσυγκρασίας που ωριμάζει με τρόπο μαγικό" (Αθανασόπουλος, 2003: 324). Πρόκειται για έμμεση αυτοβιογραφική "κατάθεση" του συγγραφέα (Σταυροπούλου, 1996: 420) για λογαριασμό του, αλλά και για τη μικρότερη από τις τρεις αδερφές του, αλλά μεγαλύτερή του, με την οποία "αισθανόταν περισσότερο δεμένος ο Τάσος, γιατί εκτός από τις ηλικίες τους, ήταν κοντά και τα γούστα και οι κλίσεις τους. Η Καλλιρόη είχε φύση καλλιτεχνική, είχε γράψει και η ίδια μερικά ποιήματα, και από το κρεβάτι της αρρώστιας της [(φυματική)] παρακολουθούσε ευχαριστημένη τον αδερφό της να γεμίζει τα τετράδιά του με διηγήματα. Η Καλλιρόη πέθανε στα 21 της χρόνια, το 1928" (Τσούπρου, 2007: 15-16). Στην ψυχογράφηση των δύο "χαρισματικών" μαθητών "[συνεπικουρεί η] αναλυτική περιγραφή, τόσο των επιμέρους εξωτερικών τους στοιχείων, παρουσιάζοντας τη δράση αλλά ακόμη και τις καθημερινές τους ασχολίες, ..., όσο και των εσωτερικών τους προβληματισμών, των ονείρων, των κινήτρων και των σκέψεών τους" (Σταυροπούλου, 2014: 423).

Κατά την εσωτερικευμένη "μνημονική αναδρομή" του Στέργιου, ο μυθιστοριογράφος Αθανασιάδης "αποκαλύπτει[ται ψυχικά] μέσα από μια διεργασία αυτοανάλυσης και αυτοερμηνείας" (Μαστροδημήτρης, 1994: 706). "[Π]αρατηρητής της ψυχής [και όχι της κοινωνίας]" (Αθανασιάδης, 1994β: 181), άλλωστε, επικαλείται το αμείωτο ενδιαφέρον του για τις ψυχολογικές εξελίξεις, "ιδιαίτερα [για την] ψυχολογία του βάθους του Καρλ Γιουνγκ" (Σταυροπούλου, 1996: 65): "Εγώ στόχο της παρατήρησής μου έχω την εσωτερική πραγματικότητα. [...] Από μαθητής του Γυμνασίου με είχε ελκύσει η ψυχολογία. Αγαπώ την επιστήμη, γιατί οξύνει το όργανό μου να παρατηρώ και να ερμηνεύω τον ήρώά μου από τα μέσα προς τα έξω" (Αθανασιάδης, 1993: 269).

Κατά μian άποψη, οι μικρότεροι σε ηλικία "ήρωες" του Αθανασιάδη προικίζονται με δυσανάλογες πνευματικές ικανότητες (Σταυροπούλου, 1996): "ένας προέφηβος ή και έφηβος, η Ρόη [και ο Στέργιος], δεν μπορ[ούν] να νιώσ[ουν] και, κυρίως, να εκφράσ[ουν] κρίσεις και σκέψεις, που αφορούν στα μεγάλα προβλήματα της ζωής" (Παπακωνσταντίνου, 1988: 1020). Ο Αθανασιάδης, ωστόσο, θεωρώντας πως "τα έργα των λογοτεχνών πρέπει να είναι κοιτάσματα γνώσεων κι εμπειρίας" (Μαγκλιβέρας, 2000: 236), "μελετ[ούσε] Βιολογία και Ιστορία" (Αθανασιάδης, 2000: 280). Αποδίδοντας, λοιπόν, με το δικό του αφηγηματικό "τρόπο" την έντονη προσωπικότητα των "χαρισματικών" μαθητών - επίδοξων συγγραφέων, Ρόης (συνδυασμός πνευματικότητας και θηλυκότητας) (Αθανασιάδης, 1984: 69) και Στέργιου (συνδυασμός πνευματικότητας και αμφισβήτησης), προφανώς, γνώριζε: τις ακόλουθες "δάνειες" ιδέες της Βιολογίας και της Φυσιολογίας στην Παιδαγωγική στη στροφή του 19^{ου} προς τον 20^ο αιώνα: "α) την ατομικότητα και μοναδικότητα του

ανθρώπου, β) την βιολογική σημασία της αυτενέργειας, ..., ε) την ιδέα ότι ο άνθρωπος είναι ένα <δημιουργικό πνεύμα> με δικούς του νόμους" (Χατζηστεφανίδης, 1990: 128)· το εγγώριο εκπαιδευτικό εκσυγχρονιστικό κίνημα του "Σχολείου Εργασίας", στο πλαίσιο του οποίου συγκροτήθηκαν "σύλλογοι κλίσεων και ιδιοφυίας" (Χαρίτος, Κανδήλα & Κοντομήτρος, 2002: 120-121), για να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, καθώς και τα "προτάγματα" της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, "[τη] μόνη ικανή να διαπλάσει τις ψυχές και να αναπτύξει το πνεύμα... των [μαθητών]" (Αθανασιάδης, 1994α: 164).

Αναζητώντας απαντήσεις "στα αιώνια και καθολικά ερωτήματα της ανθρώπινης ψυχής" (Μαστροδημήτρης, 2014: 454), οι δύο "χαρισματικοί" μαθητές - μυθιστορηματικοί "χαρακτήρες", ουσιαστικά, εκφράζουν τη "βιοθεωρία" ή το "ιωνικό" ύφος / ήθος του στοχαστή Αθανασιάδη: "[Τ]η λεπτότητα στην απόλαυση της ζωής· τη διαύγεια στη σκέψη· το καλό γούστο· την πνευματικότητα· την κοινωνικότητα· την απλότητα· τη σαφήνεια· τη λυρική διάθεση – μ' ένα λόγο: την Αρχοντιά" (Αθανασιάδης, 1980: 344).

Οι μαθητές - λογοτεχνικά "πρόσωπα", Ρόη και Στέργιος, μέσα από τη συγγραφική τους ικανότητα καταδεικνύουν: α) τη μικρασιατική τους "ιδιοφυία" (Σταυροπούλου, 2014: 429), "καθιστ[άμενοι]... χαρακτήρ[ες] που ανακεφαλαιών[ουν] μίαν ανθρώπινη κατάσταση με τη συμπεριφορά τους" (Μαστροδημήτρης, 1994: 708), β) την ιδιότυπη - μυστηριακή - σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον συγγραφέα και στο αντικείμενό του: "...Mysteriummagnum (θα παραμείνει μαζί με τον έρωτα, τον πόνο, και το θάνατο) το κατόρθωμα της ανθρώπινης ιδιοφυίας – ν' ανταγωνίζεται το έργο του Θεού (ακόμα και να το πλουτίζει, μα και να το ερμηνεύει), πλάθοντας μορφές..." (Αθανασιάδης, 1980: 13).

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Τ. (1980). *Βεβαιότητες και Αμφιβολίες*. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (1984). "Δεν έγραψα ποτέ μου εύκολα βιβλία...". *Διαβάζω*, 105, 64-70.
- Αθανασιάδης, Τ. (1993). *Από τον εαυτό μας στους άλλους*. Δοκίμια. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (1994α). *Τα Παιδιά της Νιόβης. Τόμος Α' (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (1994β). *Τα Παιδιά της Νιόβης. Τόμος Β' (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (1997α). *Τα Παιδιά της Νιόβης. Τόμος Γ' (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (1997β). *Τα Παιδιά της Νιόβης. Τόμος Δ' (2^η έκδ.)*. Αθήνα: Εστία.
- Αθανασιάδης, Τ. (2000). Πληροφορίες για τη ζωή και το έργο μου. *Αιολικά Γράμματα*, 184, 273-280.
- Αθανασόπουλος, Β. (2003). *Οι μάσκες του ρεαλισμού. Εκδοχές του νεοελληνικού αφηγηματικού λόγου. Τόμος Γ'*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αθανασόπουλος, Β. (2010). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος (5^η έκδ.)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αργυρίου, Α. (2007). Ολίγα τινά για το δοκιμακό έργο του Τάσου Αθανασιάδη. *Διαβάζω*, 471, 108-110.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, (2), 87-95.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Μαγκλιβέρας, Δ. Κ. (2000). Συμβολή στη μελέτη του έργου του Τάσου Αθανασιάδη. *Αιολικά Γράμματα*, 184, 234-244.
- Μαμαλάκη, Ζ. (1990). *Τάσος Αθανασιάδης. Ο επικός της Ελληνικής Κοινωνίας*. Αθήνα: Μαυρίδης.
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (1994). Τάσος Αθανασιάδης: Το "Ιωνικό ήθος" της κριτικής του. *Νέα Εστία*, 1606, (135), 706-714.
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (2014). Βασικές διαστάσεις του έργου του Τάσου Αθανασιάδη. *Νέα Εστία*, 1864, (176), 447-456.
- Μόσχος, Ε. Ν. (1994). Η τραγωδία του μικρασιατικού ελληνισμού. Σε Τ. Αθανασιάδης (Συγγ.), *Τα Παιδιά της Νιόβης. Τόμος Α' (3^η έκδ.)* (σσ. 1-10). Αθήνα: Εστία.

- Παπαθανασόπουλος, Θ. (2000). Η αίσθηση της Ιστορίας στην πεζογραφία του Τάσου Αθανασιάδη και το <Μεσαιωνικό τρίπτυχο>. *Αιολικά Γράμματα*, 184, 228-234.
- Παπακωνσταντίνου, Δ. Κ. (1988). Το τελευταίο μυθιστόρημα του μικρασιατικού ελληνισμού. *Νέα Εστία*, 1466, (124), 1006-1021.
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2005). Ρεαλισμός. Σε *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* (6^η έκδ.) (σσ.160-161). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Σταυροπούλου, Έ. (1996). Τάσος Αθανασιάδης. Σε (χ. Επιμ.), *Η Μεσοπολεμική Πεζογραφία. Από τον Πρώτο ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1939)*. Τόμος Β' (σσ. 50-119). Αθήνα: Σοκόλης.
- Σταυροπούλου, Έ. (2014). Τα παιδιά της Νιόβης, ένα μυθιστόρημα "ορόσημο" στην πεζογραφία του Τ. Αθανασιάδη. *Νέα Εστία*, 1864, (176), 416-430.
- Τσούπρου, Σ. (2007). *Τάσος Αθανασιάδης. Με τα μάτια της γενιάς μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσούπρου, Σ. Γ. (2013). Ο μυθιστοριογράφος Τάσος Αθανασιάδης και η θέση του στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. *Νέα Εστία*, 1858, (173), 124-136.
- Τσούπρου, Σ. (2014). Κριτικές / συγγραφικές πλάνες και λογοτεχνικοί κύκλοι: η περίπτωση του Τάσου Αθανασιάδη. *Νέα Εστία*, 1864, (176), 395-415.
- Χαρίτος, Χ., Κανδήλα, Ι. & Κοντομήτρος, Γ. (2002). Τα Διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου. Συμβολή στην Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμας.

«Η αντιμετώπιση της απώλειας και του πένθους στη σχολική πραγματικότητα»

Γαϊτάνη Μαρία, Φιλόλογος, Msc Εκπαιδευτική Ψυχολογία,

maraki0511@hotmail.com

Περίληψη

Για το παιδί, η αρρώστια και ο θάνατος βιώνονται τις περισσότερες φορές ,όχι όμως πάντα, ως τραυματικά γεγονότα. Ειδικά στην πρώιμη ηλικία ένα παιδί είναι εξαιρετικά ευάλωτο, καθώς παραμένει ανίκανο να αντιμετωπίσει από μόνο του τις ανατροπές που συμβαίνουν στη ζωή του. Η εξωτερική πραγματικότητα εισβάλλει βίαια στον ψυχισμό του και τον κατακλύζει. Έτσι, ο κόσμος του δεν είναι πλέον ανασφαλής και προβλέψιμος ,παύει να έχει μία τάξη, μια συνέχεια και μοιάζει ιδιαίτερα απειλητικός και τρομακτικός.

Ο χώρος του σχολείου είναι εκ των πραγμάτων χώρος που οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους και μέσα σε αυτόν εκδηλώνουν συναισθήματα, στάσεις ,σκέψεις και αντιλήψεις επομένως και όλες τις αντιδράσεις και τους προβληματισμούς τους σε βαθύτερα υπαρξιακά θέματα αλλά και αναπότρεπτα γεγονότα , όπως είναι ο θάνατος. Μετά από μία απώλεια και ένα θάνατο στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, η ευαισθητοποίηση της οικογένειας και του σχολείου μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην πρόληψη μετέπειτα δυσκολιών ,στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη αλλά και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαδικασίας του πένθους. Επομένως, κρίνεται σοβαρό και θεμελιώδες το ζήτημα με ποιους τρόπους ,μέσα από ποιες τεχνικές το σύγχρονο σχολείο θα συμβάλλει καθοριστικά στην τροποποίηση των αντιλήψεων των μαθητών για τον θάνατο ,την αρρώστια και το διαζύγιο στο οικογενειακό περιβάλλον και πως θα χειριστεί μαθητές του που βιώνουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχει έλλειμμα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στο συγκεκριμένο θέμα-ταμπού, που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χειριστούν και να διαπραγματευτούν με επιτυχία, θεωρώντας ότι δεν έχουν την κατάρτιση και την επιστημονική γνώση.

Ως εκπαιδευτικοί, οφείλουμε πρώτα να παρέχουμε στα παιδιά ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει ότι θρηνούν πολλαπλές απώλειες που προκαλούνται από τη σοβαρή αρρώστια και τον θάνατο. Οι απώλειες που συνεπάγεται καθένα από αυτά τα γεγονότα είναι διαφορετικές , γι'αυτό και δε θρηνούν απαραίτητα για το ίδιο πράγμα. Ο θρήνος δεν είναι ούτε αρρώστια ούτε ένα πρόβλημα που απαιτεί επίλυση. Δεν είναι μια ψυχολογική κατάσταση που περιλαμβάνει συγκεκριμένα προκαθορισμένα στάδια ή φάσεις αλλά αφορά μια δυναμική διεργασία που μεταλλάσσεται μέσα στο χρόνο και επιβάλλεται η στήριξη όλων για τη διαμόρφωση του σε ένα ψυχικά υγιές ενήλικο άτομο.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδί; πένθος; απώλεια; στήριξη; εκπαιδευτικοί

Abstract

In precocious age a child is extremely vulnerable, remains unable to face alone the twists that occur in his life. The external reality invades violently in his psyche and

the floods. So, the world is no longer insecure and predictable, ceases to have one class, a sequel and looks especially sinister and scary.

The school, is the place that students spend a large part of their daily lives, in this manifest feelings, attitudes, thoughts and perceptions and therefore all reactions and their concerns in deeper existential issues and certain events, such as death. After one loss and a death in a friendly and family environment of students, the awareness of the family and the school can be instrumental in preventing subsequent difficulties, to smooth their progress but also psychological and social in effectively addressing the process of mourning. Therefore, it is a serious and fundamental issue with how, through what techniques the modern school will contribute to changing perceptions of pupils for the death, illness and divorce in the family environment and that will handle students who experience specific situations, whereas there is a shortage of Greek educational reality and has not been given the required attention to this topic-taboo, that teachers find it difficult to handle and negotiate with success, considering that they don't have the training and scientific knowledge.

As teachers, we must first provide children an environment that recognizes that grieving multiple losses caused by severe illness and death. The losses incurred in each of these events are different, and that is why we mourn necessary for the same thing. The lament is neither a disease nor a problem requiring resolution. It is not a psychological condition that includes specific predefined stages or phases but a dynamic process than changes over time and it is necessary to support all for framing in a mentally healthy adult person.

Keywords: child; Grief; Loss; Support; teachers

A.Θεωρητικό μέρος.

Θάνατος-Πένθος-Θρήνος

Ο όρος πένθος (bereavement) περιγράφει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο που έχει υποστεί την απώλεια ενός σημαντικού γι αυτό πρόσωπου, ενώ ο όρος θρήνος (grief) εκφράζει με μία λέξη την πρωταρχική συγκινησιακή αντίδραση στην απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, που εκδηλώνεται με διάφορα ψυχολογικά και συμπτώματα. (Stroebeetal,1998)

Το πένθος έχει περιγραφεί ως « ψυχική πληγή» που επουλώνεται αργά και αφήνει σημάδια που αν δεν επουλωθούν είναι δυνατόν να προκαλέσουν μεγάλες συναισθηματικές διαταραχές τόσο σε ενήλικες όσο και στα παιδιά. Ο αποχωρισμός ενός προσφιλούς προσώπου κατά την παιδική ζωή μπορεί να προκαλέσει μακροπρόθεσμα προβλήματα στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου, όπως ψυχοσωματικά προβλήματα, κατάθλιψη ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ,αλλαγές στη συμπεριφορά ,θυμό απώθηση ,φοβίες κλείσιμο στον εαυτό τους (Παπαδάτου,1999-Μεταλληνού και συν,2004)

Τι είναι όμως ο «φυσιολογικός θρήνος»; Όσοι ασχολούνται με την ψυχική επεξεργασία του ανθρώπινου πόνου ,γνωρίζουν ότι αυτό που χρειάζεται ο άνθρωπος δεν είναι να κλειδώνει τα συναισθήματά του σ' ένα «συρτάρι της ψυχής» , αλλά να βρει τη δύναμη να σταθεί μπροστά τους, να μιλήσει γι 'αυτά , να θρηνησει του

χρειάζεται έως ότου καταφέρει στο τέλος να συνάγει από την απώλεια ένα καινούργιο νόημα για να ζήσει. Για τους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας που εργάζονται με ανθρώπους που αντιμετωπίζουν την οδύνη και το θάνατο «...το πένθος δεν πρόκειται καθόλου για παθολογική αντίδραση, αλλά για μια αναμενόμενη φυσιολογική αντίδραση, που αποτελεί ένα τίμημα για όποιον έχει αγαπήσει.»(Fleming,S,1998)

Κατά τον Bowlby , η ψυχολογική διεργασία του φυσιολογικού θρήνου βασίζεται σε μια διαδοχή φάσεων που ξεκινούν με μια περίοδο μερικών εβδομάδων κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο βρίσκεται σε σοκ και αρνείται ψυχολογικά το συμβάν , την οποία διαδέχεται μια περίοδος διαμαρτυρίας και λαχτάρας για επανασύνδεση με το άτομο που έχει χαθεί . Μπροστά στην πραγματικότητα του οριστικού αποχωρισμού , τα συναισθήματα αυτά μετατρέπονται σε απελπισία η οποία εκδηλώνεται συνήθως με σωματική και συναισθηματική αναστάτωση και με κοινωνική απομόνωση που διαρκούν από μήνες έως χρόνια , ανάλογα με το άτομο και τη στήριξη που λαμβάνει από άλλους δικούς του ανθρώπους . Την τελευταία φάση του θρήνου αποτελεί μισ περίοδος βαθμιαίας ανάρρωσης , η οποία χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ευεξία και αποδοχή της απώλειας. Δεν περνούν όλοι οι άνθρωποι όλες τις φάσεις , ούτε πάντοτε οι φάσεις αυτές έχουν την ίδια διαδοχή και διάρκεια , αλλά σε γενικές γραμμές οι διεργασίες αυτές είναι εγγενείς στο θρήνο των ανθρώπων.(Bowlby,1985).

Κύριο μέλημα για όσους προσπαθήσουν να στηρίξουν άτομα που βρίσκονται μέσα στο πένθος και ιδιαίτερα τα παιδιά να αντιμετωπίσουν μια απώλεια ,είναι η κατανόηση ότι οι αντιδράσεις πένθους τους είναι επιθυμητές ,φυσιολογικές και απαραίτητες. Κάτω από το πρίσμα αυτό, το πένθος δεν είναι μόνο μια ψυχική πληγή αλλά και μια διεργασία ,ένας θεραπευτικός πόνος και ταυτόχρονα μια δεξιότητα ζωής που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να βιώσει ένα πλήθος συναισθημάτων τα οποία θα το βοηθήσουν στην προσαρμογή στη ζωή μετά την απουσία του αγαπημένου του προσώπου και στην αποδοχή της κατάστασης ως απόλυτα φυσιολογικής αντίδρασης που ακολουθεί μια οποιαδήποτε απώλεια.(Hatzinikolaou,2009).

Η εμπειρία από οργανωμένα μαθήματα γύρω από την απώλεια και το θάνατο έχει δείξει ότι πράγματι ωφελούν σημαντικά και με ποικίλους τρόπους τα παιδιά και τους εφήβους. Η πρώτη φορά που πραγματοποιήθηκαν ήταν τη δεκαετία του '70 από τον RobertStevenson στο πλαίσιο της αμερικανικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με την πάροδο του χρόνου τα μαθήματα αυτά απέκτησαν όλο και μεγαλύτερη απήχηση και οργανώθηκαν σε πολλά σχολεία ,ενώ η θεματολογία τους διευρύνθηκε. Ανάμεσα στις θετικές επιπτώσεις που είχαν τα μαθήματα αυτά απέκτησαν όλο και μεγαλύτερη απήχηση και οργανώθηκαν σε πολλά σχολεία ,ενώ η θεματολογία τους διευρύνθηκε. Ανάμεσα στις θετικές επιπτώσεις που είχαν τα μαθήματα αυτά ήταν η μείωση των συναισθημάτων φόβου και άγχους γύρω από το θάνατο τόσο σε εκείνους που είχαν βιώσει εμπειρίες απώλειας όσο και σε εκείνους που δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες. Επίσης, μειώθηκαν οι εκδηλώσεις αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, ενώ τα θετικά αποτελέσματα επεκτείνονταν και σε άλλες σημαντικές πτυχές της ζωής τους, συμβάλλοντας , για παράδειγμα , στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς τους. Όπως αναφέρει ένας έφηβος ,σε αποσπάσματα που παραθέτει ο Stevenson (1995) «πριν παρακολουθήσω το μάθημα αγωγής γύρω από θάνατο, σκεφτόμουν το θάνατο συνεχώς, αλλά δεν μπορούσα να μιλήσω γι' αυτόν, από τότε που έκανα εκείνο το μάθημα μιλάω για το θάνατο με πολλούς ανθρώπους, έτσι δεν χρειάζεται πια να τον σκέφτομαι».

Είναι πραγματικά πολλά αυτά που μπορεί κανείς να διδάξει στα παιδιά μέσα από την αγωγή γύρω από την απώλεια . Αυτή η διαπίστωση υπογραμμίζεται ακόμη περισσότερο στις μέρες μας , όταν τόσα πολλά τραυματικά γεγονότα έρχονται να κλονίσουν το αίσθημα της ασφάλειας και του νοήματος στη ζωή. Όταν οι ενήλικες ,γονείς και εκπαιδευτικοί ,τολμούν να μιλήσουν γύρω από τις δύσκολες πτυχές της ζωής με τα παιδιά, τότε τους δίνουν την ευκαιρία να τολμήσουν και εκείνα με τη σειρά τους να τις εξερευνήσουν και να τις επεξεργαστούν. Έτσι ,διαλύεται το πέπλο της φοβίας, της ντροπής και της προκατάληψης και καθώς το παιδί με την κατάλληλη καθοδήγηση προσεγγίζει αυτές τις ευαίσθητες πτυχές ,ανακαλύπτει δυνάμεις και διεργασίες που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τη ζωή και ό,τι αυτή εμπεριέχει.(Μεριμνέα,2005).

B. Κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά.

Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαχειρίζονται μια απώλεια. Τόσο η κατανόηση της έννοιας του θανάτου όσο και ο τρόπος προσαρμογής σε αυτήν διαφοροποιούνται με την ηλικία. Η συστηματική μελέτη της κατανόησης της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά άρχισε τη δεκαετία του 1930 ωστόσο, η έρευνα άνθισε στη δεκαετία του 1970. Σήμερα αναγνωρίζεται ότι η έννοια του θανάτου δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αποτελείται από κάποιες σχετικά διαχωρισμένες υπό έννοιες. Οι έννοιες αυτές αφορούν την οικουμενικότητα, τη μη αναστρεψιμότητα, το αναπόφευκτο και το απρόβλεπτο. Τα μικρότερα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την καθολικότητα του θανάτου και θεωρούν ότι μπορούν να υπάρξουν εξαιρέσεις. Επίσης, δεν κατανοούν ότι ο θάνατος δεν είναι αναστρέψιμος και αποδίδουν ζωή στους νεκρούς. Ωστόσο, η μη ενήλικη κατανόηση της έννοιας του θανάτου δεν σημαίνει ότι τα μικρά παιδιά δεν υποφέρουν όταν έρχονται αντιμέτωπα με μια απώλεια ενός σημαντικού για εκείνους ανθρώπου.

Για τον Warden που μελέτησε το θρήνο των παιδιών που έχασαν έναν από τους δύο γονείς τους, κάθε φάση για να ξεπεραστεί , απαιτεί την εκπλήρωση ορισμένων ψυχολογικών «στόχων» . Η πρώτη ,είναι η αποδοχή της πραγματικότητας , που συχνά συναντά την άρνηση ή την εμμονή (αλλά ατελέσφορη) αναζήτηση του χαμένου αντικειμένου . Όταν αυτό ξεπεραστεί , το παιδί χρειάζεται να διαχειριστεί την οδύνη της ανεπανόρθωτης απώλειας , ώστε να μπορέσει έπειτα να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του και τη θέση του μέσα στον κόσμο χωρίς την παρουσία του αγαπημένου του προσώπου, για να καταφέρει τελικά να επανατοποθετήσει συναισθηματικά μέσα του το χαμένο πρόσωπο , να κρατήσει, δηλαδή ζωντανή τη συναισθηματική κληρονομιά που του προσφέρθηκε και να προχωρήσει με τη ζωή (B.Davou&M.A.Widdershoven-Zervakis,2004) .

Όταν ένα παιδί έχει έλθει αντιμέτωπο με το θάνατο του παππού ή της γιαγιάς του, οι γονείς συνήθως θεωρούν ότι ξεχνάει γρήγορα. Όταν όμως βρεθεί κάποιος που να αντέχει να ακούσει, τα παιδιά αδράχνουν την ευκαιρία για να εκφράσουν συναισθήματα και φόβους που δεν τολμούν να εκφράσουν στους γονείς τους, όχι μόνο επειδή οι γονείς συνήθως καταφεύγουν στο μύθο στην αποσιώπηση ,αλλά και για να σεβαστούν τη σιωπηρή παράκληση των γονιών τους να μην τίθενται τέτοια δυσάρεστα ζητήματα προς συζήτηση).Τα παιδιά , ωστόσο , ανησυχούν κι από πολύ νωρίς αναζητούν να μάθουν για τα κρίσιμα συμβάντα της ζωής, για τη γέννηση , την αρρώστια και το θάνατο.Κάποιες φορές ,οι απαντήσεις σε αυτά τα δύσκολα ερωτήματα προέρχονται από τους γονείς και σπανιότερα από εκπαιδευτικούς. Ό,τι μένει ελλιπές ή αναπάντητο , τα παιδιά το αναζητούν αλλού και το βρίσκουν συνήθως στην πιο πρόσφορη πηγή πληροφοριών ,στα μαζικά μέσα ενημέρωσης.

Στα μαζικά μέσα ενημέρωσης, ο θάνατος είναι παρών , αλλά με τα εξής χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τον πραγματικό θάνατο: Είναι απογυμνωμένος από τα συναισθήματα του οριστικού αποχωρισμού που τον συνοδεύουν, αφού για παράδειγμα στα κινούμενα σχέδια συνήθως μόνον ο θάνατος του κακού είναι ανεπανόρθωτος. Στους καλούς χαρακτήρες, ο θάνατος είναι αντικείμενο επανόρθωσης και συνεπώς δεν υπάρχει καμία νύξη περί των διεργασιών του θρήνου ή περί της δυνατότητας να καταφέρει κάποια στιγμή να διεργαστεί κανείς την απώλεια διατηρώντας , μέσα του ,ότι κληρονόμησε από το αγαπημένο χαμένο αντικείμενο.. Η αρρώστια και ο θάνατος παρουσιάζονται ,επίσης ως «ιδιαιτέρα» συμβάντα που αφορούν «ιδιαιτέρου» ανθρώπους, αυτούς που δεν έχουν τους πόρους να γιατρευτούν και αναζητούν τη φιλανθρωπία ή εκείνους που αντιδρούν «παθολογικά» και ζητούν δημόσια την ψυχολογική υποστήριξη των «ειδικών» . Επιπλέον , τα ατυχήματα , οι μολυσματικές ασθένειες που εξαπλώνονται παγκοσμίως , οι πόλεμοι και οι τρομοκρατικές ενέργειες που παρουσιάζονται καθημερινά , διατηρούν το θάνατο παρόντα , με μια ασάφεια που ενώ δεν μας αφορά στο «εδώ και τώρα» , αποτελεί μια συγκλονιστικά άμεση και πιθανή απειλή. (ΝταβούΜπ& Χρηστάκης Ν,1994)

Γ. Πώς όμως αναπτύσσεται η έννοια του θανάτου στο φυσιολογικό παιδί;

Σύμφωνα με το ψυχαναλυτικό θεωρητικό μοντέλο το άγχος του αποχωρισμού που βιώνει ένα παιδί των 6 μηνών από τη στιγμή που διαφοροποιείται από τη μητέρα του αποτελεί και την αρχή του «άγχος θανάτου» στη ζωή του ατόμου. Ισχυρίζεται ότι σε ένα πρώτο στάδιο το παιδί της ηλικίας 3-5 χρονών αντιλαμβάνεται το θάνατο σαν ένα γεγονός όπως ο ύπνος ή κάποιος προσωρινός αποχωρισμός.Απο μια άλλη πλευρά σύμφωνα με τη θεωρία της Γενετικής Ψυχολογίας και το γνωστό μοντέλο του Piaget , πιστεύεται ότι οι βάσεις για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου βρίσκονται στις γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσει το παιδί μεταξύ 6 και 18 μηνών,περίοδο κατά την οποία αποκτά την αντίληψη της «μονιμότητας του αντικειμένου». Πρέπει δηλαδή το παιδί πρώτα να κατανοήσει τη μονιμότητα τη μονιμότητα των αντικειμένων (δηλαδή την ύπαρξή τους έστω και αν δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του,άρα να προσδοκά και την επιστροφή του) , ώστε στη συνέχεια να μπορεί να συνειδητοποιήσει τη μη επιστροφή ,δηλαδή την έννοια του θανάτου ,αφού θάνατος σημαίνει «μη επιστροφή»

Γενικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι ενώ οι περισσότεροι συγγραφείς βασίζονται σε ένα εξελικτικό μοντέλο για να περιγράψουν την ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου ,σημαντικές διαφωνίες επικρατούν ως προς το «πότε» φθάνει ένα παιδί σε μια ολοκληρωμένη συνειδητοποίηση της έννοιας του θανάτου. Άλλοι λοιπόν, τοποθετούν αυτή τη γνώση σε μια ηλικία μεταξύ 9-12 ετών,ενώ άλλοι την τοποθετούν στην ηλικία μόλις των 3 και 4 ετών. Από τις έρευνες που στηρίζονται στην πεποίθηση ότι η έννοια του θανάτου σε ένα παιδί αναπτύσσεται μέσα από στάδια κατανόησης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικίες, γνωστότερη είναι η μελέτη της MariaNagy.

Σ'ένα δεύτερο στάδιο ,στη σχολική ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάνατο με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την προηγούμενη φάση της ανάπτυξής τους. Έχουν ήδη τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη θνητότητα μέσα από παρατηρήσεις στον κόσμο που τα περιβάλλει – ο κύκλος της ζωής στη φύση , στα ζώα, άνθρωποι που χάνονται ,συγγενείς που πενθούν , τα κοιμητήρια- γεγονός που δημιουργεί μέσα τους φόβο και άγχος για το δικό τους θάνατο και το θάνατο των κοντινών τους προσώπων.(Yalom,2008) .Σε ένα τρίτο στάδιο το παιδί το μεγαλύτερο των 9 ή 10 ετών αντιλαμβάνεται το θάνατο όπως και ο ενήλικας ως ένα γεγονός αναπόφευκτο

,οριστικό που συμβαίνει σε όλους και αποτελεί μέρος του κύκλου κάθε ζωντανού οργανισμού, παρουσιάζουν συχνά συμπτώματα φόβου κατάθλιψης και ενοχής , ενώ υπάρχει το ενδεχόμενο να θελήσουν να καλύψουν τα αληθινά τους συναισθήματα υιοθετώντας προκλητική συμπεριφορά .Τα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών έχουν την τάση να εκλογικεύουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θάνατο και να αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας. Μπορεί στο σχολείο να επιδιώκουν να παρουσιάζονται δυνατά και να δίνουν την εντύπωση ότι είναι αδιάφορα ή αναίσθητα μπροστά στο θάνατο ενός προσφιλούς συγγενή τους , προσπαθώντας έτσι να κρύψουν τα αληθινά τους συναισθήματα από τους συνομηλίκους τους. Και αυτό γιατί δεν θέλουν να είναι «διαφορετικά» από τα άλλα παιδιά. Άλλοτε παιδιά που έχουν χάσει τον έναν από τους δύο γονείς , κατά το στάδιο της προεφηβείας μπορεί να εκδηλώσουν συναισθήματα προσκόλλησης στον άλλο γονέα ή άρνηση να πηγαίνουν στο σχολείο εξαιτίας του φόβου μήπως τον χάσουν και αυτόν.

Στην εφηβική ηλικία, η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου προκαλεί μια μεγάλη εσωτερική επανάσταση που εκδηλώνεται έντονα με οργή , επιθετικότητα ,εκνευρισμό και συνοδεύεται με το ερώτημα «γιατί». Ορισμένοι έφηβοι, εκφράζουν τα θετικά ή αρνητικά τους συναισθήματα ,κάποιοι άλλοι τα κρατούν βαθιά κρυμμένα μέσα ους σε κάθε περίπτωση όμως δεν είναι εύκολη περίοδος για τη ζωή τους. Το εφηβικό πένθος είναι ιδιαίτερο , όπως ιδιαίτερη είναι και η φύση του εφήβου, που μπορεί να μπλοκάρει τις διεργασίες του πένθους. (Fitzgerald,2000) Ο έφηβος, στην προσπάθεια του να διαχειριστεί το πένθος του , επικεντρώνεται στα προβλήματα, στις ανάγκες της εφηβείας , δηλαδή την εσωτερική αναστάτωση , τον κοινωνικό προβληματισμό , το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης , την αναζήτηση ατομικής και σεξουαλικής ταυτότητας που τον αναγκάζουν να μεταθέσει τις διεργασίες του πένθους για αργότερα (Bacque,2007).

Συχνά εμφανίζονται και άλλοι μηχανισμοί άμυνας που αναπτύσσονται όταν ο έφηβος βρίσκεται στη διαδικασία του πένθους. Μπορεί επομένως να παρατηρήσουμε άρνηση από τους εφήβους να αποδεχθούν ένα θάνατο ή εκλογίκευση του που τους ωθεί σε κυνική συμπεριφορά. Επιπλέον σε αυτή την ηλικία και κάτω από συνθήκες πένθους τουλάχιστον τα δύο πρώτα χρόνια μετά το θάνατο (ιδιαίτερα των γονέων) παρατηρούνται στους εφήβους έντονος θυμός,άγχος , απελπισία για το μέλλον , σχολική αποτυχία, προσκόλληση σε ένα γονέα (τον εναπομείναντα) , μεγάλη λύπη σε επετείους και γιορτές , παραβατική συμπεριφορά, μη αίσθηση του κινδύνου και εμπλοκή σε ατυχήματα, διατροφικές διαταραχές (ανορεξία, βουλιμία) , απομόνωση και κατάθλιψη. Ένας από τους σοβαρούς κινδύνους για τη ζωή ενός εφήβου , σε μία τέτοια περίοδο και λόγω του ευάλωτου συναισθηματικού τους κόσμου είναι η εξάρτηση από ναρκωτικά. Μεγάλη προσοχή και στήριξη χρειάζονται και οι νέοι που σε αυτό το στάδιο της ζωής τους εκδηλώνουν τάσεις αυτοκτονίας και ιδιαίτερα τα αγόρια που κάτω από αυτές τις συνθήκες παρουσιάζουν αρνητική , αντικοινωνική συμπεριφορά , επιθετικότητα προς τον ίδιο τους τον εαυτό και προς τους άλλους. (Ε.Ι.Θ.Ε, 2008- Τσίκουλας& Παύλου, 2003)

Δ. Σχολική κοινότητα-Αγκαλιάζοντας το παιδί που πενθεί

Το σχολικό περιβάλλον είναι αυτό στο οποίο θα επιστρέψουν οι μαθητές μετά από μια απώλεια και θα αναζητήσουν την ασφάλεια και τη σταθερότητα που θα τους βοηθήσουν να συνεχίσουν τη ζωή τους.Στο χώρο του σχολείου οι μαθητές θα εκφράσουν τις σκέψεις , τους φόβους και τους προβληματισμούς τους και θα αναζητήσουν λύσεις και απαντήσεις σε θέματα υπαρξιακά και ηθικά.Ένας θάνατος στα παιδιά προκαλεί δυνατά συναισθήματα (ενοχές, θυμό) αφόρητη οδύνη,

ανικανότητα για συγκέντρωση και σχολική εργασία , φόβο για το μέλλον. Είναι επόμενο λοιπόν οι μαθητές να χρειάζονται την προσοχή, το ενδιαφέρον και τη στήριξη που μπορεί να τους προσφέρουν το σχολείο ως σύστημα και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη δύσκολη περίοδο της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον RobertStevenson , εκπαιδευτικό και σύμβουλο για θέματα θανάτου (1999),ο οποίος δίνει συμβουλές που μπορούν να φανούν χρήσιμες και πρακτικές για εκπαιδευτικούς που θέλουν να συμπαρασταθούν στα παιδιά, είναι οι ακόλουθες :

- Αναζητήστε διαθέσιμη υποστήριξη στο περιβάλλον σας (στην Ελλάδα υπάρχει ο σύλλογος Μέριμνα)
- Να έχετε έτοιμη μια διαδικασία ενημέρωσης της τάξης για να χρησιμοποιήσετε μετά από ένα θάνατο ή μια απώλεια.
- Να εντάξετε στο πρόγραμμα των μαθημάτων θέματα που έχουν σχέση με την απώλεια, το θάνατο και το θρήνο, που θα στοχεύουν στην ενημέρωση , στον προβληματισμό , στην παροχή πληροφοριών , σύγχρονων ερευνών και στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του θανάτου ως μιας εμπειρίας κοινής για όλους τους ανθρώπους.
- Να ενθαρρύνετε τους γονείς να συζητούν για το θάνατο στο σπίτι με τα παιδιά τους.
- Να αποτελέσετε πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές σας και κατά τη διάρκεια του πένθους.
- Να αποφύγετε τη σιωπή σχετικά με το παιδί που πενθεί γιατί μπορεί να μεγαθύνει τα συναισθήματα αδυναμίας απελπισίας και μοναξιάς και να το προκαλέσει την αίσθηση ότι δεν είναι άξιο ενδιαφέροντος και συμπόνιας.
- Είναι πολύ σημαντική η μη λεκτική επικοινωνία.
- Πρέπει να οργανωθούν στο σχολείο τελετές που βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν την πραγματικότητα της απώλειας και των αλλαγών που αυτή επιφέρει (ζωγραφική, ανταλλαγή αναμνήσεων , μια μουσική εκδήλωση, άναμμα κεριών)
- Να ενθαρρύνετε την παροχή βοήθειας προς άλλους ως τρόπο για να ξεπεράσουν τα παιδιά την αίσθηση αδυναμίας τους.
- Δημιουργήστε ένα ασφαλές και οριοθετημένο πλαίσιο.
- Να είστε προετοιμασμένοι να καλύψετε ένα μεγάλο φάσμα αντιδράσεων
- Βοηθήστε κάθε παιδί σύμφωνα με το δικό του επίπεδο ανάπτυξης
- Βοηθήστε τα παιδιά να εξωτερικεύσουν σκέψεις και συναισθήματα.
- Μην ξεχνάτε τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει ο θάνατος ενός παιδιού πάνω στους εκπαιδευτικούς.
- Αναλάβετε ρόλο συμπαρστάτη.

Ο εκπαιδευτικό σε κάθε σχολική τάξη ανεξάρτητα από το γνωστικό του αντικείμενο, έχει πολύπλευρο και ουσιαστικό έργο, καλείται να προσεγγίσει συναισθηματικά τους μαθητές του να επικοινωνήσει και να τους μεταδώσει γνώσεις και αξίες που θα συντελέσουν στην ομαλή γνωστική , συναισθηματική και ψυχολογική τους ανάπτυξη, επομένως και στην προετοιμασία και στη στήριξη τους όταν αντιμετωπίζουν σοβαρές δοκιμασίες και απώλειες στη ζωή τους. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσπαθήσει από την αρχή της παρουσίας του στην τάξη να καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα και ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Rogers (1961)

«μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί , να έχει διάρκεια και να επεκταθεί σε όλους τους τομείς της ζωής , μόνο αν αποκτήσει προσωπικό νόημα για το μαθητή.

Κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιστάσεων όπως είναι ο θάνατος ενός μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικός, μαθητής ή εργαζόμενος) ή και όταν οι μαθητές επιστρέφουν μετά από ένα θάνατο ή μετά από μεγάλες κρίσεις (σεισμοί, πυρκαγιές, φυσικές καταστροφές) ο σύλλογος των εκπαιδευτικών και όλο το προσωπικό του σχολείου καλούνται να στηρίζουν με κάθε τρόπο τους μαθητές τους. Χρήσιμες πρακτικές οδηγίες που μπορούν να βοηθήσουν είναι :

- Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τεχνικές υποστήριξης μαθητών που είναι αναστατωμένοι,
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό να γνωρίζει τους ρόλους που αναλαμβάνει δίνοντας ευκαιρίες διαχείρισης της απώλειας και του θρήνου με βάση κάποιο πρόγραμμα προαγωγής υγείας.
- Να έχει εγκατασταθεί στο σχολείο , σχέδιο διαχείρισης κρίσεων που θα καλύπτει τις ανάγκες μαθητών και όλης της σχολικής κοινότητας , θα προβλέπει συνεργασία με την οικογένεια και κρατικές υπηρεσίες.
- Με αφορμή ένα κρίσιμο γεγονός , ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τους μαθητές του την απώλεια και το πένθος.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε κρίσιμες καταστάσεις ώστε να μπορούν να στηρίζουν τους μαθητές τους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται και οι ίδιοι να δεχθούν καθοδήγηση και υποστήριξη από επαγγελματίες υγείας.
- Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν λάβει επιμόρφωση και κατάρτιση ώστε να διαχειρίζονται καταστάσεις όπως ο θάνατος και το πένθος στη σχολική ζωή (Rowling, 2003)

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τη συμβουλευτική διαδικασία και τη στήριξη παιδιών που πενθούν γνωρίζουν ότι ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές προσέγγισης και παροχής βοήθειας . Υπάρχουν όμως κάποιες γενικές βασικές αρχές που αφορούν όλα τα αναπτυξιακά στάδια στοχεύουν στη αποτελεσματική ψυχολογική στήριξη των παιδιών και εφήβων που περιλαμβάνουν :

- Βοήθεια στο παιδί να κατανοήσει το γεγονός της απώλειας και να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα του θανάτου.
- Ενθάρρυνση ώστε το παιδί να μιλήσει για το θάνατο και να εκφράσει τον προβληματισμό του καθώς και για τον νεκρό και τις αναμνήσεις του
- Παροχή στήριξης ώστε το παιδί να εκφράσει , να αναγνωρίσει και να βιώσει τα συναισθήματα του πένθους και της απώλειας.
- Βοήθεια ώστε το παιδί που πενθεί να μάθει να ζει μετά από μία απώλεια αγαπημένου του θανόντα και να κατορθώσει να δώσει νόημα στην απώλεια.
- Δυνατότητα να κατανοήσει το παιδί ότι δεν είναι μόνο του στη δύσκολη φάση και να συνεχίσει τη ζωή του επενδύοντας σε καινούργιες σχέσεις (Machin,2009)

Σε μικρά παιδιά,προ-σχολικής και σχολικής ηλικίας οι Butler&Green (1998) και Trunescova (2006) η επιλογή τεχνικών με κέντρο το παιδί και τις ανάγκες του , από αυτές η σημαντικότερη είναι η θεραπευτική σχέση που εγκαθίσταται ανάμεσα στο σύμβουλο –εκπαιδευτικό και το παιδί , αλλά και το παιχνίδι , η χρήση μεταφορών , τα παραμύθια και η αφήγηση που μπορούν να συμβάλλουν στη διαδικασία της αποδοχής

των συναισθημάτων μετά από μια απώλεια καθώς και του πένθους που ακολουθεί. Στην εφηβική ηλικία ,το πένθος είναι ιδιαίτερο και περίπλοκο και πρέπει να χρησιμοποιούνται διαφορετικές συμβουλευτικές προσεγγίσεις , που αφορούν όχι μόνο της απώλειες μετά από ένα θάνατο αλλά και οποιαδήποτε κρίση που βιώνεται ως δοκιμασία για τη ζωή του εφήβου. Οι τεχνικές αυτές σύμφωνα με τον Stevenson (1999) «μπορεί να εντάσσονται σε προγράμματα αγωγής υγείας ή σχέδια διαχείρισης κρίσεων που έχουν καταρτιστεί από ειδικούς επιστήμονες και αφορούν ιδιαίτερα τους εφήβους. Τα προγράμματα αυτά παρέχουν βοήθεια στους εφήβους να αυξήσουν τα συναισθήματα της αυτό-αξίας σε περιόδους κρίσης, τους υποδεικνύουν τρόπους να αντλήσουν στήριξη από την οικογένεια τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς , βοηθούν στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού κέντρου ελέγχου για τα σοβαρά γεγονότα της ζωής, επιτρέπουν στους εφήβους να αισθάνονται πιο ασφαλείς σε ένα εχθρικό κόσμο, συμβάλλουν στον εντοπισμό και παραδοχή του συναισθήματος ενοχής που μπορεί να αναδύεται μετά από μια απώλεια, εξηγούν πως η διαδικασία της θλίψης και του θρήνου βοηθούν τον άνθρωπο να βγει από το πένθος , εξηγούν πως η διαδικασία της θλίψης και του θρήνου βοηθούν τον άνθρωπο να βγει από το πένθος ,εξηγούν ότι ακόμα και αν όλα γίνονται με το σωστό τρόπο μπορεί να εμφανιστούν κρίσεις (θάνατος, αλλαγή στη δομή της οικογένειας ή ασθένεια) για τις οποίες δεν ευθύνεται αναγκαστικά κάποιος»

Επίλογος

Για να μπορέσουμε να στηρίξουμε υπεύθυνα και αποτελεσματικά τα παιδιά που θρηνούν μια σοβαρή απώλεια ,για να είμαστε δηλαδή ευάλωτοι , διαθέσιμοι και ανοιχτοί στις εμπειρίες τους, πρέπει ταυτόχρονα να παραμένουμε ανοιχτοί και προς τον ίδιο μας τον εαυτό .Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζουμε πως επηρεαζόμαστε από τις εμπειρίες τους , ποια αποθέματα διαθέτουμε , ποια είναι τα όριά μας και πως μπορούμε να συμφιλιωθούμε με τη διαπίστωση ότι δε θα είμαστε ποτέ τέλειοι ή παντοδύναμοι. Μακάρι να είμαστε «επαρκώς καλοί» , «goodenough» όπως θα έλεγε ο Winnicott. Μακάρι να είμαστε Ανθρώπινοι μπροστά στο θάνατο, την αρρώστια και το χωρισμό, που αναπόφευκτα επηρεάζουν και τον δικό μας ψυχισμό και μας ωθούν να ανακαλύψουμε τις αξίες και το νόημα της ζωής.

Το μήνυμα προς όλους είναι : Ας μην περιμένουμε τον ειδικό για να πλησιάσουμε ένα παιδί ή μια οικογένεια που πενθεί. Δεν υπάρχουν αρκετοί ειδικοί ψυχικής υγείας. Λίγη στήριξη από τον καθένα μας μπορεί να είναι όση χρειάζεται ένας γονιός ή ένα παιδί που θρηνεί . Δεν έχει σημασία αν δεν γνωρίζουμε τις απαντήσεις στα ερωτήματά του παιδιού ή αν οι λέξεις που χρησιμοποιούμε δεν είναι απολύτως σωστές και ακούγονται κάπως μπερδεμένες. Τίποτε δεν είναι χειρότερο από το να αφήσουμε ένα παιδί μόνο του σε έναν κοσμο σιωπής και να παραγκωνίσουμε τον θρήνο του.

Τα παιδιά είναι το μέλλον μας, έχουν δικαίωμα στην ενημέρωση και στη στήριξη ώστε να βοηθηθούν να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις που έχει ο θάνατος στη ζωή τους. Όταν τους προσφέρεται η αλήθεια με αγάπη έχουν μια εκπληκτική ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του πένθους και παράλληλα να αντλούν βαθιά μαθήματα ζωής.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Μεταλληνού,Ο,Παπάζογλου ,Ε.,Ράλλη,Ε.,Νίλσεν ,Μ. &Παπαδάτου ,Δ.(2004).*Στήριξη του παιδιού μετά το θάνατο αγαπημένου προσώπου* .Στο Μ.Ζαφειροπούλου&Γ.Κλεφτάρα (Επιμ) . *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα(σ.435-444)

ΝταβούΜπ. & Χρηστάκης Ν.,(1994). *Τα παιδιά μιλούν για την υγεία και την ασθένεια: κοινωνικές αναπαραστάσεις της υγείας και της ασθένειας σε παιδιά 10 ετών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδάτου,Δ.,(1999) «*Το παιδί Μπροστά στην Αρρώστια και το Θάνατο*»,στοΜ.Νίλσεν και Δ.Παπαδάτου , «*Όταν η Αρρώστια και Θάνατος Αγγίζουν τη Σχολική Ζωή*» ,Αθήνα, Έκδοση Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Τσίκουλας, Ι., & Παύλου , Ε., (2003) . *Η προετοιμασία και η στήριξη του παιδιού στο θρήνο και στο πένθος*. ΠαιδιατρικήΒορείουΕλλάδος, 15 : 256-261.

ΞενόγλωσσηΒιβλιογραφία:

Bowlby,J.,Attachment and Loss,Vol.3, Loss : Sadness and Depression , London Penguin, (1985).

Stroebe, M. «*Πένθος και Πολιτισμός*», στο Μ.Νίλσεν&Δ.Παπαδάτου (Επιμ) «*Το Πένθος στη Ζωή μας*»,Αθήνα ,Εκδοσεις Μέρμηνα, 1998

Davou,B,. &Widdershoven-Zervakis, M. A. «*Effects of Mourning on Cognitive Processes*» Educational and Child Psychology, (2004),σελ. 61-76

Fleming,S., «*Ο Περιπλεγμένος Θρήνος*» στο Μ. Νίλσεν&Δ.Παπαδάτου (Επιμ) «*Το Πένθος στη Ζωή Μας*», Αθήνα, Εκδόσεις Μέρμηνα,(1998) σελ.24-29

Hatzinikolaou, K. (2009). *Child neglect: Characteristics, risk factors, and impact on child development*. In: G. Nikolaidis& M. Stavrianaki (Eds.) *Violence in the family. Evidence- based practice and practice- based evidence*. Athens, Greece ΚΨΜ Editions. (Greek)

Machin, L. (2009) «*Brief Counseling in Schools. Working with young people from 11 to 18.*» Second Edition.Sage Publications.

Rogers, Carl (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable. ISBN 1-84529-057-7.

Rowling,L. (2003). «*Grief in School Communities. Effective Support Strategies*».Buckingham-Philadelphia.Open University Press. Σελ.50-72

Stevenson , R. (1999) «*Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη των παιδιών που έρχονται Αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο.*» Πρακτικά Συμποσίου : Όταν η αρρώστια και ο Θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή (επιμ) ΜύρτωΝίλσεν – Δανάη Παπαδάτου, Αθήνα, Εκδόσεις : Μέρμηνα.

Machin, L. (2009) «*Brief Counseling in Schools. Working with young people from 11 to 18.*» Second Edition.Sage Publications.

Rogers, Carl (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable. ISBN 1-84529-057-7.

Rowling,L. (2003). «*Grief in School Communities. Effective Support Strategies*».Buckingham-Philadelphia.Open University Press. Σελ.50-72

Stroebe,M. (1998) «*Πένθος και Πολιτισμός*», στο Μ.Νίλσεν&Δ.Παπαδάτου (Επιμ) «*Το Πένθος στη Ζωή μας*»,Αθήνα ,Εκδοσεις Μέριμνα.

Yalom,I. (2008) *Στον κήπο του Επίκουρου . Αφήνοντας πίσω τον τρόπο του θανάτου* (Μετ) Ε. Ανδριτσάνου-Γ. Ζέρβας. Αθήνα. Εκδόσεις : Άγρα

Διαδικτυακές Πηγές

Fitzgerald, H. (2000) . *Thegrievingteen* . American Hospice Foundation. Απότο site www.americanhospice.org.

Παιδί και πένθος.www.ithe.gr ΕΙΘΕ Ερευνητικό Ινστιτούτο Θεραπείας Εκπαίδευσης .

Έντυπες Πηγές

ΠεριοδικοΜεριμνέα,τεύχος 4, Αθήνα,(2005)

Περιοδικό Μεριμνέα,τεύχος 2,Αθήνα (2003)

Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί τον θάνατο αγαπημένου προσώπου (2004), ενημερωτικό φυλλάδιο .Αθήνα : Εκδόσεις Μέριμνα.

Η «ισότητα» εν συγκρούσει με την ελευθερία στην εκπαίδευση και ως «ανάχωμα» στην εξέλιξη του χαρισματικού ατόμου; Ένα φιλοσοφικό πείραμα αποδόμησης του επιχειρήματος περί σύγκρουσης από το 17^ο αι. μ.Χ. και εξής, με αξιώσεις σημερινής εφαρμογής.

Παναγιώτης Γαλάνης, Νομικός, Υποψ. Δρ. Πολιτικής Φιλοσοφίας Νομικής Σχολής
Ε.Κ.Π.Α.
panagiotisgln@gmail.com

Περίληψη

Στην κοινωνία της μετανεωτερικότητας, βαλλόμενοι πανταχόθεν από επιχειρήματα που φαίνονται πειστικά, αν ιδωθούν μεμονωμένα και όχι συστηματικά, ανακύπτει η αδήριτη ανάγκη επανεξέτασης των ισχυρισμών σε πλήθος πεδίων, μεταξύ των οποίων και η Παιδαγωγική. Ενδεδειγμένη μέθοδο εξαγωγής βάσιμων νομικοπολιτικών επιχειρημάτων αποτελεί – μεταξύ άλλων – η φιλοσοφική και κριτική θέασή τους, όχι απλώς κατά παράθεση των διαφόρων θέσεων των στοχαστών ανά τους αιώνες. Στο πεδίο της εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων, ο Διαφωτισμός, όπως εκφράζεται από τους Locke και Rousseau, πρεσβεύει την πρωταρχική ανάγκη εκπαίδευσης όλων των ατόμων ανάλογα με τις φυσικές τους κλίσεις και ικανότητες, συμπέρασμα που απορρέει τόσο από την αρχή της ελευθερίας, όσο και από τη φυσική εκπαίδευση. Αλλά η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων φαίνεται πως αποτελεί συμπέρασμα και των θεωρητικών του Γερμανικού Ιδεαλισμού, αφού, αφενός ο Hegel, με την άρση των περιορισμών της ατομικότητας στη διεπαφή με το Απόλυτο, αφετέρου και ο Fichte, με τον αλληλοπεριορισμό των δικαιωμάτων για την ενότητα της εννόμου τάξεως, φαίνεται ότι θα ήταν θετικοί απέναντι στην ελευθερία ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, αν ληφθεί υπόψη κιόλας ο νέο-ουμανιστικός τους εκπαιδευτικός προσανατολισμός. Τελικά, στις πολύπλευρες απαιτήσεις της κοινωνίας μας, απαιτείται η γόνιμη άντληση ιδεών από τα φιλοσοφικά κείμενα από τους αρμοδίους να αναλάβουν δράση.

Λέξεις–Κλειδιά: Διαφωτισμός; Γερμανικός Ιδεαλισμός; Ελευθερία # ισότητα.

Abstract

In post-modern societies, when sb deals with convincing yet isolated arguments, rather than systematically expressed, the urgent need to review those claims in a number of fields, including Pedagogy, arises. An exemplary method of extracting legitimate legal arguments is, among others, their view as philosophical and critical opinions, not just by citing the various philosophers throughout the centuries. In the field of the education of charismatic children, the age of Enlightenment, as expressed by Locke and Rousseau, represents the primordial need for the access to education of all according to their natural inclinations and abilities, a conclusion derived both by the principle of freedom and natural education. But the necessity of educating charismatic individuals seems also to be a conclusion of the theorists of German Idealism, as, on the one hand, Hegel removes the limitations of individuality in the interface with Absolute and on the other hand, Fichte, with the interdependence of the rights to unity of the legal order seems to be positive towards

the freedom to develop their competencies, given their neo-humanistic educational orientation. Ultimately, the numerous demands of our society require the fruitful drawing of ideas from philosophical texts by those who are responsible for taking action.

Keywords: Enlightenment; German Idealism; Liberty # equality.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: Η διεπιστημονικότητα ως αντίδοτο στην αυθαιρεσία των επιχειρημάτων – Συνταγματολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων.

Το αντικείμενο της Παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί κλάδο – ομπρέλα για πολλούς άλλους επιστημονικούς χώρους, για παράδειγμα την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία, αλλά και τη Νομική και την Πολιτική Επιστήμη, ενώ την ίδια στιγμή συνιστά, και αυτοτελώς θεωρούμενη, βασικότατο επιστημονικό κλάδο. Η παρατήρηση αυτή δε γίνεται με τυχαιότητα, παρά με μία αποκλειστική στόχευση: να γίνει αντιληπτό ότι ο παιδαγωγικός στοχασμός δε μπορεί να στεγανοποιηθεί, να εγκλειστεί σε ένα μείζον εγχειρίδιο και, τελικώς, να περιχαρακωθεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Αντιθέτως, η αποτελεσματικότητά του και η επιρροή του στο γίνεσθαι της εποχής του και των μεταγενέστερων εμφανίζεται από την ενασχόληση πληθώρας στοχαστών, φιλοσόφων και επιστημόνων στην εποχή μας, αλλά και ανέκαθεν, με θέματα που δεν κατηγοριοποιούνται ως αμιγώς εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά, αλλά εξετάζονται διεπιστημονικά.

Στο ισχύον νομικοπολιτικό σύστημα, η άρθρωση ορθών επιχειρημάτων δέον να στηρίζεται στην φιλοσοφία των επιστημών. Έτσι, με τη μέθοδο που προσήκει σε κάθε κλάδο, οφείλει ο επιστήμονας (κοινωνικός, θετικός κλπ.) να σταχυολογεί τα επιχειρήματά του, ώστε αυτά να είναι αφενός ορθά (κατά περιεχόμενο) αυτοτελώς θεωρούμενα, αφετέρου να συνάδουν και να συμπλέουν με τις θέσεις των άλλων επιστημονικών χώρων, εγκαινιάζοντας μια διεπιστημονική συζήτηση που αποφέρει συστηματικότερες λύσεις στο εκάστοτε πεδίο από την στείρα και ενίοτε αντιπαραγωγική παράθεση των μεμονωμένων θεωριών ή πορισμάτων μιας εκάστης επιστήμης (Μπίκος, 2014).

Ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων, που αποτελεί το εδώ ενδιαφέρον πεδίο, η άκριτη, συστηματική χρησιμοποίηση της ταμπέλας της «ισότητας» αποδεικνύεται ότι εσφαλμένα φαίνεται συγκρουόμενη με την παραχώρηση ελευθερίας πολύπλευρης ψυχοσωματικής ανάπτυξης των ατόμων αυτών. Επισκοπώντας τις νομικές διαστάσεις του θέματος, τα κρίσιμα δικαιώματα, το περιεχόμενο των οποίων εμπίπτει αναμφίβολα στην ερμηνεία των άρθρ. 2 Σ (περί της αξίας του ανθρώπου), του άρθρ. 5 παρ. 1 Σ περί ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας σε συνδ. με τις διατάξεις 57 επ. ΑΚ για την προσβολή της προσωπικότητας και του άρθρ. 16 Σ περί δικαιώματος στην παιδεία), ορίζουν την «ισότητα» ως ισότητα απέναντι στο νόμο, ήτοι ως *ισονομία*, και όχι ως εξισωτική ομοιότητα ή απάλειψη των διαφορών που υφίστανται από τη φύση ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων. Αυτά γίνονται παγίως δεκτά από τη συνταγματική θεωρία και πράξη (Δαγτόγλου, 2012).

Όσον αφορά την ελευθερία, και αυτή ως θεμελιώδες δικαίωμα αποτελεί λυδία λίθο του συνταγματικού πολιτεύματος, που εξειδικεύεται *in concreto* παρέχοντας στο άτομο την ελευθερία να ζήσει, όπως επιθυμεί και να αναπτύξει την προσωπικότητά

του κατά βούληση, ασχέτως βέβαια αν υπόκειται και αυτή σε περιορισμούς, που ορίζονται κατά βάση στο άρθρ. 25 παρ. 1 Σ περί αναλογικότητας και θέσης ορίων στην άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων (Δημητρόπουλος, 2008).

Οι θιασώτες δηλ. της ισότητας επικαλούνται πως η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων προσκρούει στην υλοποίηση ενός θεσμικού πλαισίου δικαιωμάτων στην εκπαίδευση όλων των άλλων ατόμων, τα οποία είναι «καταδικασμένα» να υπομείνουν μιας μέτριας (;) υφής και κατά περιεχόμενο εκπαίδευσης που δεν θα τα αναδεικνύει πολύπλευρα, σε όλο το εύρος των ικανοτήτων τους. Βεβαίως, και αυτή η άποψη εμπεριέχει κάποια ψήγματα αλήθειας. Για παράδειγμα, τα τρόπων τινά αναπάντητα ερωτήματα από τους παιδαγωγούς, αλλά και τους νομικούς φέρεται πως είναι τα ακόλουθα: Ποιος θα κρίνει τη χαρισματικότητα; Ο έλεγχος τίνος επιστήμονα θα επικυρώσει κατά τρόπο αμετάκλητο την ύπαρξη ή μη ταλέντων ή ικανοτήτων άνω του μέσου όρου; Εν τέλει, είναι επιτρεπτή υπό το ισχύον δίκαιο (και τους θεσμούς) να ομιλούμε για νομική έννοια της «χαρισματικότητας»;

Παρόλα αυτά, και αυτό αποτελεί τη στόχευση της εργασίας αυτής, οι κοινωνικοί πρωτίστως επιστήμονες (νομικοί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι κλπ.) και ενάντια στον υπαρκτό – πλην ενίοτε αναγκαίο – formalισμό της Νομικής επιστήμης, που δεν κείται υπεράνω των πραγματικών κοινωνικών καταστάσεων, οφείλουν να κατανοήσουν ότι απαρχή των επιστημονικών τους κρίσεων σκόπιμο είναι να αποτελεί η φιλοσοφική τους ενατένιση και εξήγηση (Πελεγρίνης, 2016). Πράγματι, το επιχείρημα περί ισότητας, έχει τεθεί από το παρελθόν στην υπηρεσία της θέσης εμποδίων σε οποιοδήποτε εγχείρημα περί παροχής εξειδικευμένης εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, κατά την εδώ υποστηριζόμενη άποψη, κατά τρόπο μη επιστημονικά αποδεκτό. Είναι ο τρόπος άρθρωσης και στήριξης του επιχειρήματος αυτού που προκαλεί ευλόγως το σκεπτικισμό όσων ασχολούνται σε παιδαγωγικό επίπεδο με τις προοπτικές και προτάσεις για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Ειδικότερα, προβληματίζει το ότι τίθεται ενίοτε απομονωμένο από άλλα συστηματικά επιχειρήματα, κατά τρόπο μη συμπαγή εννοιολογικά και μη συστηματικά αληθεύοντα, και, έτσι, φαίνεται μεγαλόσχημα τιθέμενο. Απαιτεί, τοιουτοτρόπως, την ανάλυση κορυφαίων θεωρητικών που χάραξαν με το συγγραφικό τους έργο την ιστορία της Φιλοσοφίας και συνεχίζουν ακόμα και στις μέρες μας να επιστρατεύονται τα έργα τους για να ενισχύσουν θεωρητικά ή να αποδομήσουν πλάνες, αυταπάτες και προβληματισμούς της σύγχρονης παιδαγωγικής πράξης.

Η ανάλυση επικεντρώνεται στα ρεύματα του Διαφωτισμού, αλλά και του Γερμανικού Ιδεαλισμού αποσκοπώντας στην κατάρριψη ή, καλύτερα, αναδόμηση του επιχειρήματος, ώστε απ' τη μια να μην φέρει προσκόμματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων, απ' την άλλη να αποπειραθεί ο ερευνητής να διεξαγάγει έναν αγώνα δικαιολόγησης της όποιας θεωρίας υιοθετεί και υπερασπίζεται, με όρους διαλεκτικής και σεβασμού της αντίθετης γνώμης. Η μέθοδος που ακολουθεί η μελέτη αυτή φέρει το χαρακτήρα περισσότερο νοητικού πειράματος και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πανάκεια.

2. Διαφωτισμός και εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων: Από το φιλελευθερισμό του J. Locke στον Αιμίλιο του J.J. Rousseau.

2.1 Ελευθερία του έλλογου ανθρώπου κατά τον J. Locke.

Εκκινώντας από το φιλελευθερισμό και ιδίως τον J. Locke, του οποίου η φιλοσοφία συνδέει αρμονικά εμπειρισμό και υλισμό (Eco&Fedriga, 2018) και ο

οποίος αναφέρθηκε περισσότερο στο Κοινωνικό του Συμβόλαιο και στις έννοιες της ιδιοκτησίας και της φυσικής κατάστασης (Locke, 2018), ο φιλελεύθερος φιλόσοφος διατείνεται ότι οι άνθρωποι γεννήθηκαν ίσοι και είναι εφοδιασμένοι από τη φύση τους με πρωταρχικά και αναφαίρετα δικαιώματα (Πελεγρίνης, 2016), όπως η ζωή, η ελευθερία και η ελεύθερη επιλογή θρησκευάματος. Αντιλαμβανόμενος με αρκούντως διευρυμένη οπτική γωνία την ελευθερία του ανθρώπου, διατυπώνει τη θέση του περί ασυμβίβαστου οιασδήποτε καταπίεσης στην έννοιά της, σε πλήρη συστοιχία με την αρχή του φιλελευθερισμού (Locke, 1998). Διακρίνουμε εύκολα καταρχάς ότι τα χαρισματικά άτομα είναι «ελεύθερα» στην άσκηση του δικαιώματος εκπαίδευσής τους. Δεν διευκρινίζεται, ωστόσο, το επίπεδο μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η μη συγκεκριμένη αναφορά του δεν εμποδίζει να εξαχθεί το συμπέρασμα πως κατά τρόπο μη ορθό συστηματικά και καταχρηστικό οι πολέμοι ή οι αμφισβητίες της χαρισματικότητας επικαλούνται την ισότητά τους ως ανάχωμα στην κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στον ετεροπροσδιορισμό και ως εκ τούτου στην ολική καταστρατήγηση της ελευθερίας εκπαίδευσης.

Η εκ φύσεως ελευθερία του ελλόγου ανθρώπου (Μποτετζάγιας, 2010) πρέπει να είναι νοητή σε διαφορετικές βαθμίδες, αφού ο ίδιος δεν διακρίνει ρητά, αλλά και μερικώς ή ολικώς διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης ή προσωπικότητες. Ο Locke δεν υποστηρίζει παρά τον πλήρη, ακράδαντο, ανεξάρτητο και απροϋπόθετο σεβασμό στον άνθρωπο, εισηγούμενος τοιουτοτρόπως μια άκρως ανθρωπιστική παιδαγωγική αντίληψη, πάνω στην οποία πρέπει να δομηθεί και ο συλλογισμός μας. Κατ' αυτή, φαίνεται καταρχήν ότι τα χαρισματικά άτομα δικαιούνται ως φύσει προικισμένα της κατάλληλης εκπαιδεύσεως.

Σύμφωνα δε και με την πασίγνωστη θέση του περί «*tabularasa*» του πνεύματος, και με βάση το *δοκίμιό του για την ανθρώπινη νόηση*, ο εφοδιασμός του ατόμου (άρα και του παιδιού) με παραστάσεις είναι επίκτητος, και άρα οι οιασδήποτε ικανότητες κληροδοτεί η φύση δεν θα πρέπει να αποτελούν ανάχωμα στην περαιτέρω εξέλιξη του ανθρώπου διά της αγωγής και της παιδείας, που θα λάβει άτυπα ή οργανωμένα κατά τη διάρκεια της ζωής του (Locke, 2016· Power, 2001).

Επισκοπώντας τις αμιγώς παιδαγωγικές του θέσεις, εξυμνούσε την αγωγή της φυσικότητας και εξήρε την επαφή με τα άλλα άτομα ως εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση ομαλής ανάπτυξης. Για την προαγωγή του αδιαμόρφωτου πνεύματος του παιδιού μικρής ηλικίας, πρέσβευε την αναγκαιότητα επαγρύπνησής του και αέναης προόδου, η οποία μάλιστα θα συντελούνταν καλύτερα σε ατομικά μαθήματα, διότι το κάθε παιδί φέρει εξατομικευμένες ανάγκες (Σατώ, 1956). Είναι αυτονόητη η συνάφεια αυτών των θέσεών του με το εξεταζόμενο θέμα. Επαφίεται στο άτομο να εφοδιαστεί με όλες εκείνες τις προμήθειες που θα το υποβοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της ζωής του. Τοιουτοτρόπως, αν τα χαρισματικά άτομα δε λάμβαναν την προσήκουσα αγωγή για τις ικανότητες που φαίνεται ότι φέρουν, με ποιον τρόπο θα ανταποκρίνονταν στην ιδιαίτερα σύνθετη ζωή που, εκτός των άλλων, θα τα είχε με τον τρόπο της απορρίψει;

2.2 Φύση, «φυσικές ανισότητες» και εκπαίδευση κατά τον J.-J. Rousseau.

Ταυτόχρονα, ο Rousseau στο κορυφαίο παιδαγωγικό και φιλοσοφικό έργο του «*Αιμίλιος ή περί αγωγής*» ομιλεί για την αναγκαιότητα της φυσικής εκπαίδευσής (Φωτεινός, 2017) και κηρύσσει απερίφραστα την αντίθεσή του σε κάθε είδους βιασμό της ανάπτυξης του ατόμου κατά την φύση του (Κασσωτάκης, 2006). Γενικότερα, αναφέρεται στο αίτημα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών που καταργούν τις

κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Starobinski, 1998) και ως εκ τούτου το ίδιο το χαρισματικό άτομο, ακόμα και αν δεν είχε την τύχη να γεννηθεί σε εύρωστο περιβάλλον, δύναται, ωστόσο, να διεκδικήσει μία ανώτερη εκπαίδευση. Ορίζοντας και υμνώντας την ελευθερία ως θεμέλιο της ηθικής δράσεως (Howlett, 2012), η πρότασή του εμπεριέχει το νόημα ότι η φυσική ανάπτυξη δεν είναι άλλη από τη συνάδουσα με τις όποιες «ιδιαιτερότητες» (με θετικό πρόσημο εδώ) διαθέτει το άτομο (Μαυριάς, 2014). Βεβαίως, όπως στο φυσικό περιβάλλον, στο ζωικό και φυτικό βασίλειο, δεν είναι όλα τα μέλη που το απαρτίζουν ίδια, αλλά υπάρχουν εγγενείς και πολλάκις σημαντικές διαφορές και αποκλίσεις, έτσι γίνεται λόγος στο έργο για «φυσικές ανισότητες». Όμως, και προς αποφυγή παρανοήσεων, το χαρισματικό άτομο δεν αντιμετωπίζεται ως *alliid*, το οποίο πρέπει να λειοδορηθεί και να εκβληθεί από το κοινωνικό σώμα, αλλά ως μία μονάδα προικισμένη, με απλώς ικανότητες που υπερέχουν των αναμενόμενων (Βανδώρος, 2011). Πρέπει να ειπωθεί σαφώς ότι η προτεινόμενη από τον ίδιο εκπαίδευση αρνείται την ευεργετική κοινωνική επίδραση – κάνουμε λόγο εδώ για «αρνητική αγωγή» (Πυργιωτάκης, 2011) – και την πολιτισμική πρόοδο πάνω στο άτομο, θέση που συστηματικά ιδωμένη στο έργο του Rousseau φαίνεται απολύτως λογική για το φυσιοκρατικό του οικοδόμημα, αλλά ιδίως στην περίπτωση των χαρισματικών ατόμων, αναμένεται από την κοινωνία και την Πολιτεία να δομήσει ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανάδειξης των ικανοτήτων τους και να τα μορφώσει συνολικά, με αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δραστηριότητες ποικίλης ύλης, καταρτισμένους καθηγητές, άνετες και επαρκείς υποδομές κλπ., θέση που μάλλον φαίνεται αντιφατική με όσα υποστηρίχθηκαν, αν και μπορούμε να τη δικαιολογήσουμε με το επιχείρημα ότι το πρόβλημα εν προκειμένω δεν εστιάζεται στην κοινωνική παρέμβαση, αλλά στο «στίγμα» που ενίοτε χαρακτηρίζει τα χαρισματικά άτομα στον κοινωνικό ιστό και εξαιτίας του οποίου κάποιοι κύκλοι αρνούνται συστηματικά να δεχθούν την αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης αρμόζουσας σε αυτά.

Επίσης, ο ίδιος στον *«Αιμίλιο»*, όπως είναι γνωστό ομιλεί για μια εκπαίδευση κατά στάδια που συμβαδίζει με τη χαρισματικότητα, αναδεικνύοντας σε κάθε ηλικία τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου, σκοπώντας στο μέγιστο της αλλαγής (Rousseau, 2013). Φαίνεται, επεξηγηματικά, και σε συνδυασμό με όσα ως άνω ελέχθησαν, ότι η ελευθερία διαπαιδαγώγησης φαίνεται ασυμβίβαστη με την επικαλούμενη ισότητα των πολέμιων της χαρισματικότητας, αλλά το προβαλλόμενο επιχείρημά τους δεν είναι παρά μια ισότητα προς τα κάτω, αδυνατούσα να παράσχει όλα εκείνα τα εφόδια που σε μια δημοκρατική πολιτεία, που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των ατόμων και προάγει την ισόρροπη ανάπτυξή τους μέσα σε όρους πραγματικής ισονομίας – ισοπολιτείας και ελευθερίας διαμόρφωσης της ιδιαίτερης, μοναδικής και ανεπανάληπτης προσωπικότητάς τους.

3. Από το Διαφωτισμό στο Γερμανικό Ιδεαλισμό.

Ούτε, όμως, στοχαστές-προασπιστές της εθνικής εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαιτερότητες του καθενός, όπως οι ιδεαλιστές Hegel και Fichte, φαίνεται να συνηγορούν υπέρ της χρήσεως ενός επιχειρήματος τέτοιου.

3.1 Η άρση των περιορισμών της ατομικότητας στη διεπαφή με το Απόλυτο κατά τον G. W. Hegel.

Ο κορυφαίος εκπρόσωπος του ρεύματος του Γερμανικού Ιδεαλισμού, το οποίο αν και δεν είναι ευρέως διαδεδομένο στη χώρα μας, εντούτοις φιλοσοφικά αποτελεί με τις θέσεις του ένα θησαυρό άντλησης στέρεων και λογικών επιχειρημάτων – χωρίς

να διεκδικούν τον τίτλο του αλάθητου, δεν δίστασε να υποστηρίξει κάποτε ότι «η φιλοσοφία δεν παίρνει ζωή ούτε από το αριστοτελικό θαύμα, ούτε από την αμηχανία του Locke, παρά από τον πόνο και τις αντιφάσεις μιας ζωής» (Eco&Fedriga, 2018).

Η ελευθερία γενικώς για τον Hegel νοείται αρχικά με τρόπο αρνητικό, ήτοι ως καταδίκη της έλλειψης ανεκτικής μεταχείρισης, ύστερα δε με θετικό, ως ελευθερία του υποκειμένου, που περιλαμβάνει στην εννοιολογική της κάλυψη την ορθολογική αρχή του αντικειμενικού Πνεύματος, έννοιας που για τον Hegel ευρίσκεται στενά συνδεδεμένη με το Απόλυτο, όπως το νοεί στο σύστημά του (Αντωνίου, 2016). Τα ως άνω μεταφέρονται *mutatismutandis* και στο εδώ ενδιαφέρον πεδίο κατά τρόπον ώστε να υποστηρίζεται η άρση των περιορισμών της ατομικότητας (με την έννοια του μη-χαρισματικού) στο πλαίσιο της συλλογικής συνείδησης και του Απόλυτου, στην διαπαφή του με την (εκπαιδευτική) πραγματικότητα (Pelczynski, 1971).

Μια άλλη παράμετρος που συσχετίζεται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες των χαρισματικών παιδιών, είναι η εγγελιανή αγάπη για την γνώση και τη φιλοσοφία. Περισσότερο φαίνεται εκφρασθείσα αυτή υπό την έννοια της ενατένισης της απολύτου γνώσεως, όπως γίνεται αντιληπτή στη «*Φαινομενολογία του Πνεύματος*» (Hegel, 2005). Συναφώς, η έκφραση του απόλυτου πνεύματος του Hegel πραγματώνεται στις μορφές της θρησκείας, της φιλοσοφίας και της τέχνης, εφ' ω και δέον είναι να παρέχεται τέτοιας μορφής εκπαίδευση που να εμπεριέχει και να αναδεικνύει αυτές τις παραμέτρους ακμής του ανθρωπίνου γένους εν συνόλω (Θανασιάς, 2006). Οι δε οιοσδήποτε φυσικές και ατομικές διαφορές αποτελούν τυχαία κληροδότηση χαρακτηριστικών από γενιά σε γενιά και δεν δύνανται να καθορίσουν ακριβώς τη μετέπειτα εξέλιξη των ατόμων, ενώ δεν απαγορεύουν με κανένα τρόπο την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στο κάθε άτομο.

Για τον Hegel, εξάλλου και η ίδια η φύση είναι Ιδέα υπό τη μορφή της ετερότητας, στην οποία όμως κρατεί η τυχαιότητα και ο έξωθεν καταναγκασμός, ενώ δεν είναι εξωτερική η φύση ως προς την Ιδέα, η οποία είναι ελευθερία (Κλιματσάκης, 2010). Αυτό σημαίνει ότι το Απόλυτό του ευρίσκεται σε ένα επίπεδο άνω του ορατού και εξικνείται στην αίγλη του ιδεατού, εξ ου και το κίνημα σκέψης αυτό αποκλήθηκε Γερμανικός Ιδεαλισμός.

3.2 Ο αλληλοπεριορισμός της ελευθερίας του ενός για χάρη της ενότητας της εννόμου τάξεως κατά τον Fichte.

Η ιδιαιτέρως σύνθετη για τον αμύητο αναγνώστη φιλοσοφία του ιδεαλιστή Fichte προκαλεί θεωρητικές δυσκολίες ταξινόμησης και καταλογογράφησης των παιδαγωγικών, ιδίως, θέσεών του. Εκτός από το πολύ σημαντικό έργο του «*Ο Προορισμός του ανθρώπου*» (Fichte, 2000), θα πρέπει να αναζητήσουμε επιχειρήματα φιλοσοφοδικαϊκού περιεχομένου στο έργο του «*Θεμέλια του φυσικού δικαίου*» (Μερκούρης, 2009). Η επιχειρηματολογία του εκεί άρχεται από της σκέψης πως «το άτομο είναι λογικό και ελεύθερο πλάσμα, αλλά τέτοιο μπορεί να είναι μόνο ανάμεσα σε άλλα άτομα» (Eco&Fedriga, 2018). Αυτή η διυποκειμενική έποψη των πραγμάτων, συνεπάγεται *per se* την οικοδόμηση της εννόμου τάξεως επί του περιορισμού της ελευθερίας του ενός για χάρη του άλλου, ήτοι ως ζυγαριά, όπου υφίσταται ισορροπία δικαιωμάτων. Έτσι, ο Fichte επιδιώκει να συγκεράσει την συμβολαιοκρατία (ως πολιτική συμφωνία) με την υπερβατική φιλοσοφία (που δίνει έμφαση στο υποκείμενο) (Eco&Fedriga, 2018).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η «αλληλοπεριχώρηση» αυτή, συνεπάγεται την παραχώρηση ελευθερίας εκπαιδευσεως των χαρισματικών ατόμων, όχι όμως άνευ

ελέγχου και με όρους υποτίμησης του ετέρου μέλους του κοινωνικού συνόλου, ούτε με ελιτίστικές και υπεροπτικές τάσεις, παρά με σεβασμό για κάθε υποκείμενο του κοινωνικού συνόλου.

ΟFichte διατηρεί ως βασική αρχή της φιλοσοφικής του διδασκαλίας την εξής: «Δεν υπάρχουν αντικειμενικά αξεπέραστα όρια στην ανθρώπινη ελευθερία και ο καθείς, αν το επιθυμεί, μπορεί να ξεπεράσει οιοδήποτε τιθέμενο εμπόδιο και να προβεί σε ολοκληρωτική κατανόηση του εαυτού του» (Ubaldo, 2007). Σε στενή σύνδεση με όσα ως άνω παρουσιάστηκαν, το Εγώ του υποκειμένου καθορίζει το μη-Εγώ, δηλ. η αυτοδιαμόρφωση του Εγώ συνεπάγεται τον καθορισμό ενός αντιθέτου (Ubaldo, 2007). Το Εγώ είναι ελεύθερο να δημιουργεί και αν αναπτύσσει τον εαυτό του (Κλιματσάκης, 2010) και αυτές οι θεμελιώδεις προτάσεις της φιχτιανής λογικής, μεταφερόμενες στο παιδαγωγικό πεδίο, οδηγούν στην παραδοχή του καθορισμού του μη χαρισματικού από το χαρισματικό (ή και το αντίστροφο!). Επιπρόσθετα, είναι η ηθική στοχοθεσία του τέτοια που δεν επιτρέπει να εξαχθεί αντίθετο συμπέρασμα για την αποστολή και το εκπαιδευτικό πρόσταγμα του διανοουμένου. Προορισμός του πεπαιδευμένου είναι ηθική ολοκλήρωση του ατόμου και κατ' αυτό τον τρόπο αενάως οι επαίοντες οφείλουν ατομικά ή εν συνόλω να μην θέτουν όρια στο εφικτό αποτέλεσμα, να προσδίδουν στην διδασκαλία, την έρευνα και την δράση τους εν γένει μια τελειοποιητική πινελιά, περισσότερο εκλαμβανόμενη ως ορμή, παρά ως κατεστημένο, ήτοι ως κατάκτηση μιας σταθεράς.

Είναι προφανές στο σημείο αυτό ότι δεν θα πρέπει να εκληφθούν οι απόψεις του Fichte ως στεγανά που μάλλον δημιουργούν δυσεπίλυτες αγκυλώσεις, με ολέθρια αποτελέσματα ίσως και για τα ατομικά δικαιώματα του παιδιού. Είναι γεγονός ότι ο φιλελεύθερος Fichte γρήγορα μετετράπη σε ένθερμο θιασώτη του γερμανικού εθνικισμού, γράφοντας κιόλας τους περιώνυμους *«Λόγους προς το Γερμανικό Έθνος»* (Πασιάς&Φλουρής& Φωτεινός, 2016).

4. Συμπεράσματα: Με το βλέμμα στη σημερινή σύνθετη και απαιτητική παιδαγωγική πράξη.

Τα ως άνω συνηγορούν σε μια αναψηλάφηση των παιδαγωγικοφιλοσοφικών παραμέτρων και στη μεταρσίωση τους σε απτή σημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, με τη συνειδητοποίηση ότι το επιχείρημα περί ισότητας θεωρείται αυτογενές, δηλαδή γεννημένο από τον εαυτό του και μη ερειδόμενο πάντα σε στέρεα φιλοσοφικά επιχειρήματα.

Αυτονοήτως, καμία επιστήμη δε διεκδικεί το αλάθητο ή την πλήρη εφαρμογή των ευρημάτων της. Η επιστήμη αποτελεί «οδοδείκτη» του ορθού, υπό την έννοια του κριτικού ελέγχου οιασδήποτε εκφερόμενης κρίσης, από οποιονδήποτε και αν εκφέρεται. Ποιοι είναι, όμως, οι σύμμαχοί της στην προσπάθεια επανεκτίμησης βεβαιωτήτων και επιχειρημάτων που προβάλλονται ως εύλογα ή αληθοφανή, αλλά στον πυρήνα τους στερούνται στέρεης θεμελίωσης.

Το εδώ ενδιαφέρον πεδίο εμπλέκει και τη Νομική επιστήμη, αφού κάθε εκπαιδευτική πολιτική αποκρυσταλλώνεται στο νόμο ή στη διοικητική πράξη για να λάβει ισχύ στο νομικό κόσμο και να παραγάγει έννομα αποτελέσματα. Το δε Δημόσιο Δίκαιο, ιδίως το Συνταγματικό στο κομμάτι των συνταγματικών δικαιωμάτων δύναται να βοηθήσει στην σωστή ερμηνεία των όρων «ελευθερία», «ισότητα», «εκπαίδευση» κλπ. Βεβαίως, ίσως ισχυριστεί κάποιος ότι όχι τόσο η Νομική, όσο η πολιτική επιστήμη ή ίσως και η κοινωνιολογία διαδραματίζουν εδώ πρωταρχικό ρόλο, αφού της νομικής ρύθμισης προηγείται η συζήτηση και η έκθεση της επίμαχης

ρύθμισης στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Ή ίσως πολλάκις απουσιάζει εκείνος ο αναγκαίος χρόνος συζήτησης και διαβούλευσης και καθίσταται επιτακτική η ρύθμιση, καθώς οι περιστάσεις επιβάλλουν την άμεση και έγκαιρη θέσπισή της. Ακόμα και αν αυτό αληθεύει, δεν μπορεί να παραγνωριστεί η συνεισφορά της νομικής μεθοδολογίας στο δημόσιο διάλογο περί της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, αφού η σωστή ερμηνεία των όποιων ρυθμίσεων υπό το φως των συνταγματικών κριτηρίων, π.χ. της αναλογικότητας επιτρέπει τις σωστές ρυθμίσεις, ώστε να μην καταστεί κανείς «έρμαιο» των δικαιωμάτων του άλλου, αν αυτά ασκούνται εις βάρος των δικών του.

Και εδώ η πολιτική φιλοσοφία παρέχει στο δημόσιο δίκαιο εκείνα τα εργαλεία σκέψης που χρειάζεται για να σμιλεύσει τις αρχές του. Η δε Παιδαγωγική έχει να επωφεληθεί τα μέγιστα από τη φιλοσοφική ερμηνεία, η οποία θα αποτελέσει σύμμαχό της στην προσπάθεια επαναθεώρησης θεσμών που λειτουργούν κατά μη προσήκοντα τρόπο ή ακόμη και στην ίδρυση νέων.

Στο πεδίο, ωστόσο, της ρεαλιστικής παιδαγωγικής πράξης, ποιος ο ρόλος της φιλοσοφίας, άραγε; Η ως άνω θεώρηση εισάγει στο ευρέως συζητούμενο θεωρητικό και πρακτικό πρόβλημα της «διεπιστημονικότητας» της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης (Ματσαγούρας, 2002).

Ο παιδαγωγός που καθημερινά γίνεται κελυστής του πολιτειακού προστάγματος, ευρισκόμενος στο μέσο μεταξύ της δημοσιοϋπαλληλικής/υπαλληλικής του ιδιότητας και της παιδαγωγικής και ανθρωπιστικής του αποστολής, καλείται να υπογραμμίσει με φιλοσοφικά και ιδεολογικά τεκμηριωμένο τρόπο την αναγκαιότητα προαγωγής της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, να τονίσει την ιδιαίτερα προς τα άνω, να έλθει σε διάλογο με τους αρμόδιους, να βοηθήσει τον κάθε μαθητή του να προοδεύσει, ακόμα και στο πλαίσιο του «συμβατικού» σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές (ή μεταφρασμένες)

- Αντωνίου, Θ. (2016). *Ιστορία των πολιτικών ιδεών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βανδώρος, Σ. (2011). «Να είμαι ο εαυτός μου»: η αυθεντικότητα του υποκειμένου στον J.-J. Rousseau ως πολιτικό αίτημα». *Επιστήμη και Κοινωνία* 26, 151-164.
- Δαγτόγλου, Π. (2012). *Συνταγματικό Δίκαιο – Ατομικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Δημητρόπουλος, Α. (2008). *Συνταγματικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18^ο αι. μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κλιματσάκης, Π. (2010). *Συστηματική Εισαγωγή στο Γερμανικό Ιδεαλισμό*. Αθήνα: Ροές.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ.7, σσ. 19 – 36
- Μαυριάς, Κ. (2014). *Ιστορία των πολιτικών ιδεών: από την Ελληνική Αρχαιότητα έως τον Ρουσσώ*, Αθήνα: Π.Ν. Σάκκουλας.
- Πελεγρίνης, Θ. (2016). *Οι πέντε εποχές της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Power, E. (2001), *Κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της δυτικής εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μερκούρης, Γ. (2009). Ο Kant και οι επίγονοι: Ο Γερμανικός Ιδεαλισμός στον Fichte. *Ευδικία*. τ.9, Ηθική φιλοσοφία, Ανακτήθηκε στις 22-7-2018 από <http://www.kostasbeys.gr/articles>.
- Μπίκος, Κ. (2014). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research* Vol 4 (2015).
- Μποτετζάγιας, Ι. (2010). *Η ιδέα της φύσης, απόψεις για το περιβάλλον από την Αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ., & Φωτεινός Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σατώ, Ζ. (1956). *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί – Από τον Πλάτωνα και το Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι*. Αθήνα: Γλάρος
- Φωτεινός, Δ. (2017). *Ιστορία της εκπαίδευσης, Μια προσέγγιση στη γενεαλογία του θεσμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Fichte, G. (2000). Ο προορισμός του ανθρώπου (μετάφραση Γερογιωργάκης, Σ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Locke, J. (1998). Επιστολή για την ανεξιθρησκία (μετάφραση: Πλαγγέσης, Γ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Locke, J. (2018). *Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως* (μετάφραση: Κιτρομηλίδης, Π.). Κρήτη: ΠΕΚ.
- Locke, J. (2016). *Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* (μετάφραση: Ξανθόπουλος, Χ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hegel, G.W. (2015). *Η φιλοσοφία του πνεύματος, Το αντικειμενικό πνεύμα, Το απόλυτο πνεύμα* (μετάφραση: Τζωρτζόπουλος Δ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ubaldo, N. (2007). *Εικονογραφημένη Ανθολογία της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ενάλιος
- Umberto, E., & Fedriga, R. (2018). *Η ιστορία της Φιλοσοφίας, Από τον Διαφωτισμό στον Καντ και τον Χέγκελ*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα (ειδική έκδοση για το Βήμα).

Ξενόγλωσσες

- Howlett, M.-V. (2012). *Jean-Jacques Rousseau, L'homme qui croyait en l'homme*, Paris: Gallimard.
- Starobinski, J. (1998). *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle*. Suivi de *Sept essais sur Rousseau*, Paris: Gallimard.
- Pelczynski, Z.A. (1971). *Hegel's Political Philosophy. Problems and Perspectives*. London: Cambridge University Press.

Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Γέρουλα Μαρία, ΠΕ02, Φιλολόγος

geroula.maria@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, γίνεται μια γενική προσέγγιση του θέματος της νοητικής καθυστέρησης, όπου διασαφηνίζονται ορισμένες βασικές έννοιες και ορισμοί, αναφέρονται τα αίτια, η ταξινόμηση και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στη συνέχεια, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη μεθόδευση διδασκαλίας των παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, με ιδιαίτερη έμφαση, όχι στις καθαρά σχολικές γνώσεις, αλλά στις ανάγκες του πρακτικού βίου, έτσι ώστε τα παιδιά να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Απαραίτητη θεωρείται η χρήση κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών για τον έλεγχο της επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, στη διδασκαλία πρέπει να εφαρμόζονται οι διδακτικές αρχές: της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της εποπτείας, της απλοποίησης και συστηματοποίησης της εργασίας, της υπερμάθησης, της ολότητας, της χρησιμότητας της διδασκαλίας στη ζωή και της ατομικής ικανοποίησης του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: νοητική καθυστέρηση; μεθόδευση διδασκαλίας; αναλυτικά προγράμματα; διδακτικές αρχές.

Abstract

In this essay, a general approach is made with regards to the subject of intellectual disorder, where basic definitions and concepts are being defined, the causes are mentioned, as well as the characteristics and the division of children with intellectual disorder. Furthermore, an intensive report takes place on educational programs and methods for children with light and medium intellectual disorder. More specifically, in order to successfully tackle with the problems of children with intellectual disorders, many modifications have to be made on the analytic programs and the new approaches to the educational methods, with the same emphasis, not only to the mere school knowledge work, but also to the needs of everyday life, so that children can be evaluated depending on their abilities. The use of the appropriate educational material should be considered necessary, as well as the sensitivity and education of the teaching staff as well as the constant evaluation of the students for the measure of success of the educational programs. More specifically, during teaching the educational principles have to be applied: the personalization of teaching, of monitoring, of simplification and the systematic modification of working, of hypermaturity, of diversity and the utility of teaching in the life and the personal satisfaction of the child.

Keywords: intellectual disorder; educational methods; educational programs; educational principles.

Έννοια της νοητικής καθυστέρησης

Ο όρος νοητική καθυστέρηση μολονότι συναντάται ακόμη και σε γραπτά κείμενα 2.500 ετών, δεν έχει ως σήμερα καθοριστεί σαφώς, επειδή είναι πολύπλοκο σύνδρομο με πλήθος αιτιών και ανομοιογενών περιπτώσεων.

Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης έχει αποδοθεί σε διεθνές επίπεδο με πολλούς ορισμούς που στηρίζονται σε ψυχολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ιατρικές προσεγγίσεις και φωτίζουν από τη δική τους πλευρά τις όψεις του συγκεκριμένου προβλήματος. Οι παραδοσιακοί ορισμοί βασίστηκαν στην αξιολόγηση της νοητικής λειτουργίας, ενώ η πιο πρόσφατη έννοια της νοητικής καθυστέρησης βασίζεται στο επίπεδο των αναγκαίων υποστηρίξεων, που χρειάζεται το άτομο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα και το εργασιακό περιβάλλον (Heward, 2009).

Ο ορισμός που έχει γίνει σήμερα αποδεκτός από τους περισσότερους ειδικούς και τείνει να καθιερωθεί, είναι αυτός που διατυπώθηκε το 1959 από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D - American Association on Mental Deficiency). Ο ορισμός που πρότείνει η Επιτροπή αυτή, είναι ο εξής:

"Νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται στην περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής" (Grossman et al., 1983).

Σύμφωνα με τον ορισμό, η νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά που εξειδικεύεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή έχει έναρξη πριν από τα 18 χρόνια. (Τζουριάδου, 2008).

Αίτια της νοητικής καθυστέρησης

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται σε γενετικά και περιβαλλοντικά (Πολυχρονοπούλου, 2003· Παρασκευόπουλος, 1980):

A. Γενετικά αίτια: οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων και σε κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού.

B. Περιβαλλοντικά αίτια: μπορούν να διαχωριστούν σε:

α) Αίτια που δρουν κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης: Διάφορα φάρμακα, μολυσματικές ασθένειες, κακή διατροφή, αλκοόλ, ακτινοβολίες, τραυματισμοί στην κοιλιακή χώρα.

β) Αίτια που δρουν κατά τον τοκετό: ανοξία, τραυματισμοί του εγκεφάλου, πρόωρος τοκετός κ.ά..

γ) Αίτια που δρουν κατά την παιδική ηλικία: μολυσματικές ασθένειες, (π.χ: εγκεφαλίτιδα, μηνιγγίτιδα κλπ.), τραύματα στο κεφάλι, δηλητηριάσεις από διάφορες χημικές ουσίες ελαττωματικά αισθητήρια όργανα, ακατάλληλο συναισθηματικό και κοινωνικό περιβάλλον (ιδρυματοποίηση, στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναισθηματική αποστέρηση κ.ά.).

Ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης

Κατά τους Thomas & Woods (2008) είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με αριθμητικά δεδομένα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεδομένου ότι και η ταξινόμηση

αποτελεί δύσκολη και πολύπλοκη υπόθεση. Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα ανέρχονται γύρω στα 3% του συνόλου του πληθυσμού και αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Διαφορές υπάρχουν ως προς την αιτία και το βαθμό νοητικής καθυστέρησης, ως προς το πλήθος και το είδος των διαταραχών που συνυπάρχουν, ως προς το είδος των απαιτούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1994).

Για την ταξινόμηση των νοητικώς καθυστερημένων ατόμων έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα κριτήρια (ιατρικής αιτιολογίας, ψυχολογικά κ.ά.). Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (American Association of Mental Deficiency) για την ταξινόμηση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, γίνεται νοομετρικός έλεγχος, που περιλαμβάνει τη χορήγηση σταθμισμένων τεστ από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους. Η ταξινόμηση με βάση το βαθμό βαρύτητας της νοητικής υστέρησης περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: ελαφρά, μέτρια, βαριά και βαρύτατη (βαθιά) (Πολυχρονοπούλου, 2003· Παρασκευόπουλος, 1980).

- **Ελαφρά νοητική υστέρηση:** Αφορά τα άτομα που ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 50-55 μέχρι 70 και αποτελούν το 80% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Μέτρια νοητική υστέρηση:** Στα άτομα της κατηγορίας αυτής ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 35-40 μέχρι 50-55. Αποτελούν το 12% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Βαριά νοητική υστέρηση:** Αφορά τα άτομα που ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 20-25 μέχρι 40 και αποτελούν το 7% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Βαρύτατη (βαθιά) νοητική υστέρηση:** Στα άτομα της κατηγορίας αυτής ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται κάτω από 20-25 και αποτελούν το 1-2% του συνόλου των νοητικά καθυστερημένων.

Η ταξινόμηση που έχει γίνει καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έχει προταθεί από τον Kirk (1973) και περιλαμβάνει:

α) Τα εκπαιδεύσιμα άτομα. Έχουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 50-70.

β) Τα ασκήσιμα άτομα. Έχουν μέτρια νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης 30-50.

γ) Τους ιδιώτες. Είναι πλήρως εξαρτώμενα άτομα με βαριά και βαρύτατη νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης κάτω του 30.

Η αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων

Οι πρώτες προσπάθειες συστηματικής εκπαίδευσης των νοητικώς καθυστερημένων, παρατηρούνται στα τέλη του 19ου αι. κυρίως από γιατρούς όπως ο Itard και ο Seguin. Στις αρχές του αιώνα μας με πρωτοπόρους τη Montessori, τον Decroly, τον Binet τον Hungerford, εφαρμόστηκαν προγράμματα που απέβλεπαν στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και στην άσκηση ενός παραγωγικού επαγγέλματος.

Η ιδρυματική φροντίδα που κυριάρχησε στο παρελθόν στην αντιμετώπιση του καθυστερημένου παιδιού, έχει σήμερα αντικατασταθεί από το αίτημα για εξατομικευμένη διδασκαλία, ένταξη στο κανονικό σχολείο, επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2004). Η απομόνωση των παιδιών αυτών σε ειδικό

σχολείο, δημιουργούσε ψυχολογικά τραύματα, τόσο στα ίδια όσο και στις ήδη ψυχικά τραυματισμένες οικογένειές τους (Κόμπος, 1992). Σήμερα επικρατούν οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση των ελαφρά και μέτρια καθυστερημένων μαθητών σε κοινά σχολεία με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2005· UNESCO, 1994). Για τα παιδιά με πολύ σοβαρή νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. κάτω από 40), η ικανότητα απόκτησης στοιχειωδών δεξιοτήτων είναι πολύ χαμηλή. Γι' αυτό τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη φροντίδα και περίθαλψη, η οποία παρέχεται σε ειδικά ιδρύματα.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 άρθρο 6, οι μαθητές με νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτούν:

- 1) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- 2) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.
- 3) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- 4) Σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής για μαθητές με βαριά νοητική αναπηρία.
- 5) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία.

Ο σκοπός της αγωγής των εκπαιδευσιμων και οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Ο γενικός σκοπός της αγωγής των εκπαιδευσιμων καθυστερημένων παιδιών είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για μια αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση (Πολυχρονοπούλου, 2003· ΥΠΕΠΘ, 2004).

Ο γενικός αυτός σκοπός μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις βασικές επιδιώξεις όπως τις έχει επισημάνει η Εθνική Εκπαιδευτική Εταιρεία των Η.Π.Α., και είναι:

- α) Αυτοκατανόηση
- β) Ανθρώπινες σχέσεις
- γ) Οικονομική επάρκεια
- δ) Κοινωνική ευθύνη (Μπίρτσας, 1990).

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών είναι (Παρασκευόπουλος, 1980):

1. *Προσχολική βαθμίδα:* Φοιτούν παιδιά χρονολογικής ηλικίας κάτω των 6 ετών (νοητική ηλικία 2-4).
2. *Προκαταρκτική βαθμίδα:* Περιλαμβάνει παιδιά χρονολογικής ηλικίας 6-9 ετών (νοητική ηλικία 4-6).
3. *Κατώτερη βαθμίδα:* Χρονολογική ηλικία 9-12 ετών και νοητική 6-8 ετών.
4. *Ανώτερη βαθμίδα:* Παιδιά χρονολογικής ηλικίας 12-14 ετών και νοητικής ηλικίας 8-10 ετών.
5. *Επαγγελματική βαθμίδα:* Περιλαμβάνει παιδιά άνω των 14 ετών. Αποβλέπει στην απόκτηση δεξιοτήτων για την άσκηση μιας παραγωγικής εργασίας.

Σε κάθε βαθμίδα εφαρμόζονται διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και επιδιώκονται ιδιαίτεροι σκοποί.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων αυτών των παιδιών πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχές και τη φιλοσοφία που ορίζουν την εκπαίδευση και τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, με προβλήματα ή όχι, να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητες τους και να ενισχύεται όσο το δυνατόν περισσότερο η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Δελλασούδας, 2005·Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Οι τροποποιήσεις του κανονικού αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να αναφέρονται στους στόχους μάθησης, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις το αναλυτικό πρόγραμμά πρέπει να:

- παρέχεται με αργό ρυθμό
- αναλύεται σε μικρότερα και απλούστερα μέρη
- οργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού
- παραλείπει τα δύσκολα σημεία (Wehmeyer, 2003b·Μπίρτσας, 1990·Δελλασούδας, 2005)

Το αναλυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευσιμων διαφοροποιείται από το πρόγραμμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και εξατομικεύεται κατά περίπτωση, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, όχι στις καθαρά σχολικές γνώσεις, αλλά και στις ανάγκες του πρακτικού βίου. Οι ενότητες πρέπει να επιλέγονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, ν' απορρέουν από πραγματικές καταστάσεις της ζωής και να περιλαμβάνουν ποικίλα βιώματα. Επίσης, να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους και να επιλέγονται σε συνεργασία με τους μαθητές.

Σε κάθε περίπτωση, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Wehmeyer, 2003a·Δελασουλλας, 2005), οι συνηθέστερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Αδυναμία γενίκευσης της συγκεκριμένης γνώσης
- Αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης
- Περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών και αδύνατη μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής
- Ανάγκη για συστηματική παρότρυνση (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των νοητικά καθυστερημένων περιλαμβάνουν τους εξής τομείς (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004·Μπίρτσας, 1990):

α) Βασική ψυχοσωματική ωριμότητα : Άσκηση αισθήσεων, αντίληψης, προσοχής, άσκηση προφορικού λόγου, αγωγή κινητικότητας κ.ά.

β) Ατομικές και κοινωνικές συνήθειες : Εδώ διδάσκονται δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης για μια αυτόνομη διαβίωση και γίνεται προσπάθεια για ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και προσπάθειες για συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα (Luckassonetal., 2002) .

γ) Ανάπτυξη βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων όπως: Εκμάθηση πρακτικών σχολικών γνώσεων στην απλούστερη μορφή. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως λεκτική επικοινωνία ακρόαση, διάλογο, εμπλουτισμό λεξιλογίου μέσα από παιχνίδια ρόλων και εξασφάλιση επικοινωνιακών περιστάσεων. Καλλιέργεια πρακτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Διδασκαλία στρατηγικών βάση των οποίων ο μαθητής μαθαίνει να διατηρεί την προσοχή του, να βρίσκει τα λάθη του και να επεμβαίνει διορθωτικά (Wehmeyer, 2003b).

δ) Επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες.

ε) Εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές: Με τη χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, βελτιώνονται οι προϋποθέσεις επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενισχύεται η επικοινωνία και η ικανότητα για μάθηση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Patton&Polloway&Smith, 2000).

Μεθόδευση διδασκαλίας

Ό,τι χαρακτηρίζει μια καλή διδασκαλία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπως αντιαισθητική αγωγή, ευχάριστη ατμόσφαιρα, παιδοκεντρική αρχή και ενθουσιασμός του δασκάλου (Gagne&Briggs 1979,Ματσαγγούρας 2011), θα πρέπει να εφαρμόζεται και στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.Ειδικότερα τονίζονται τα εξής σημεία:

α) Ως βασικό πρόβλημα της διδακτικής της ένταξης θα μπορούσε να θεωρηθεί η "*διαφορετικότητα*" των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994). Η διαφορετικότητα απαιτεί μια διαφορετική διδασκαλία για να βρουν όλα τα παιδιά τις πραγματικές τους δυνατότητες. Με την *εξατομίκευση της διδασκαλίας* αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό, ανάλογα με το εξελικτικό τους επίπεδο (Wehmeyer, 2003a).

β) Η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών, να είναι πλούσια σε ερεθίσματα, να είναι *εποπτική* και να έχει *εργαστηριακή μορφή*. Επίσης, να είναι προσεκτικά σχεδιασμένοι οι διδακτικοί στόχοι, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση σ' ένα ευχάριστο δημιουργικό κλίμα που σέβεται το ρυθμό του παιδιού. (Ζώνιου - Σιδέρη 1994·Wehmeyer, 2003b).

γ) Είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζεται ποικιλία διδακτικών μεθόδων που συμβάλλουν κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και να στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης και να παρέχουν ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας για μαθητές με νοητική καθυστέρηση απορρίπτεται, επειδή απαιτεί αυξημένη συγκέντρωση προσοχής από το μαθητή και είναι παθητική μέθοδος. (Δελλαουσάδας, 2005·Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Προτείνεται να χρησιμοποιούνται:

1) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διότι συμβάλει στην ομαλή συμβίωση όλων των μαθητών. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους, διότι λειτουργούν ως μοντέλα για επιθυμητή συμπεριφορά και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτό-εικόνας τους, η οποία δημιουργείται από τις κοινωνικές εμπειρίες. Ασφαλώς η απλή συνύπαρξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, δεν

εξασφαλίζει ότι θα ενταχθούν σε πλαίσιο δραστηριοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις δομές εκπαίδευσης, αλλά θεωρείται απαραίτητο το ενταξιακό πλαίσιο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η συμπεριφορά του δασκάλου (Cambra&Silvestre, 2003). Ο δάσκαλος οφείλει να βοηθήσει τους άλλους μαθητές να αναπτύξουν *συναισθήματα αγάπης* προς το συνάνθρωπο, κατανόησης και αποδοχής και να δεχτούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, χωρίς οίκτο και συμπόνια.

2) Η διδασκαλία μέσω Project, διότι προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γνώση με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον J. Piaget, οι μαθητές μαθαίνουν, όταν ενεργοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα (Κολιάδης, 1997).

3) Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στα καθυστερημένα παιδιά για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, είναι η μέθοδος *"τροποποίησης της συμπεριφοράς"* (Κολιάδης, 1997· Πολυχρονοπούλου, 2003· Χρηστάκης 2000). Τα κύρια σημεία της μεθόδου είναι:

- Ακριβής καθορισμός της συμπεριφοράς που πρέπει να αλλάξει (στόχος).
- Μελέτη της σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και το περιβάλλον του.
- Τροποποίηση των συνθηκών και των παραγόντων του περιβάλλοντος.
- Η διδασκαλία και η μάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς που πρέπει να εγκατασταθεί στο παιδί.
- Ενίσχυση ώστε να παγιωθεί σωστά.
- Αξιολόγηση της προόδου του παιδιού.
- Επανατροφοδότηση των προγραμμάτων με βάση τα αποτελέσματα.

Όταν οι δεξιότητες που θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά είναι πολύπλοκες, είναι ανάγκη να σπάσουμε το διδακτικό στόχο σε μικρότερα βήματα - στάδια, τα οποία θα διευθετηθούν κατά σειρά δυσκολίας, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην κατάκτησή τους σταδιακά. Η εργασία αυτή ονομάζεται ανάλυση έργου (taskanalysis), το δε σύνολο των επιμέρους σταδίων απαρτίζει τον τελικό διδακτικό στόχο και ονομάζεται πρόγραμμα (Πολυχρονοπούλου, 2003· Χρηστάκης 2000). Η **αυτοαξιολόγηση** σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη διότι είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για αυτοενίσχυση.

4) Για τη βελτίωση της βραχυπρόθεσμης μνήμης χρησιμοποιούνται:

Ο εσωτερικός διάλογος - Λεκτική αυτοκαθοδότηση- Επανάληψη και ανασκόπηση (PattonJ., PollowayE. &SmithE., 2000). Εισηγητής αυτής της τεχνικής είναι ο Meichenbaum, ο οποίος περιγράφει τα βήματα αυτοκαθοδήγησης ως εξής:

- 1) Ο δάσκαλος εκτελεί παραδειγματικά, 2) Το παιδί εκτελεί με καθοδήγηση του δασκάλου, 3) Το παιδί εκτελεί και επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις πράξεις, 4) Οργάνωση και συσχέτιση της ύλης για να μπορεί να μάθει καλά και να θυμηθεί αυτό που έμαθε.

Η μέθοδος έχει πολλά περιθώρια εκπαιδευτικής χρησιμότητας σε συνδυασμό με την μίμηση προτύπου (Κολιάδης, 1997).

Επιβάλλεται να γίνεται διαρκής αξιολόγηση των μαθητών και του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόζεται. Με την συχνή αξιολόγηση παρακολουθούμε την πρόοδο των παιδιών και καταρτίζουμε διορθωτικά προγράμματα για την προοδευτική κάλυψη των μαθησιακών κενών. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία να γίνονται συνεχείς βελτιώσεις, διορθώσεις, τροποποιήσεις, αναπροσαρμογές κ.ά. (Δελλασούδας, 2005)

Επίσης στην περίπτωση των παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται διδακτικές μορφές που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και αυξάνουν τα κίνητρα και την προσοχή όπως (Wehmeyer, 2003b) :

α) Τα **παιχνίδια ρόλων** (role-play) και η **προσομοίωση** που βοηθούν στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων.

β) Η **επίδειξη, η επανάληψη και η εξάσκηση** είναι απαραίτητες για την εμπέδωση της νέας γνώσης.

γ) Για την πρόσβαση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στο γραπτό λόγο γίνεται προσαρμογή του κειμένου με τη μέθοδο **easytoread-κείμενο για όλους**. Με την προσαρμογή αυτή το κείμενο γίνεται εύληπτο και διευκολύνεται η κατανόησή του (Alloretal., 2013).

Θεωρείται απαραίτητο κάθε σχετικό στοιχείο, όπως είναι οι πληροφορίες που συγκέντρωσε η διαγνωστική ομάδα, ο ατομικός φάκελος του μαθητή και το ημερολόγιο παρατηρήσεων, να λαμβάνονται υπόψη σοβαρά σ' όλα τα στάδια της διδακτικής εργασίας. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει "κλινική - διαγνωστική" ικανότητα και διάθεση. Να παρατηρεί δηλαδή το παιδί στις διάφορες εκδηλώσεις μέσα στη σχολική κοινότητα και να προσαρμόζει ανάλογα και την ύλη και την μέθοδο διδασκαλίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 1999).

Γενικές διδακτικές αρχές

Για να διευκολυνθεί η σχολική εργασία και η μάθηση, πρέπει η διδακτέα ύλη, η διδακτική μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών. Οι διδακτικές αρχές που πρέπει να εφαρμόζονται είναι (Παρασκευόπουλος 1980· Kirk 1973· Σταύρου 2002):

- **Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.** Κάθε άτομο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ιδιαίτερη περίπτωση και οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις δυνατότητες, τις και τον ρυθμό του.
- **Η αρχή της εποπτείας.** Τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά υστερούν στην κατανόηση αφηρημένων συμβόλων (λέξεων και αριθμών), μπορούν όμως να εργάζονται με *συγκεκριμένα αντικείμενα*. Γι' αυτό είναι απαραίτητο στη διδασκαλία να γίνεται χρήση συγκεκριμένου υλικού. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ενισχύει την μάθηση και την διατήρηση της γνώσης. (Patton&Polloway&Smith, 2000).
- **Η αρχή της απλοποίησης και συστηματοποίησης της εργασίας.** Η διδασκόμενη ύλη πρέπει να είναι από το εύκολο στο δύσκολο, από το απλό στο σύνθετο και από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.
- **Η αρχή της υπερμάθησης.** Το νοητικά καθυστερημένο παιδί για να μπορέσει να αποκτήσει μια δεξιότητα, έχει ανάγκη *πολλαπλών επαναλήψεων* και

συνεχούς άσκησης. Η συνεχής άσκηση προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδιού, αν συνδυαστεί με το παιχνίδι, την αμοιβή και τη ρυθμική κίνηση.

- **Η αρχή της ολότητας.** Η σχολική εργασία πρέπει να κυριαρχείται από αυστηρή οργάνωση. Τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά απαιτούν σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητές τους *τυποποίηση*. Οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής (προσευχή, είσοδος στην τάξη, λήψη τροφής κλπ.), πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία πρέπει να επαναλαμβάνεται η ίδια κάθε φορά με απόλυτη σχολαστικότητα.
- **Η αρχή της χρησιμότητας της διδασκαλίας στη ζωή.** Ό,τι μαθαίνει το παιδί στην τάξη πρέπει να βρίσκεται σε *άμεση σχέση* με τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και να συμβάλει στην κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση.
- **Η αρχή της ατομικής ικανοποίησης του παιδιού.** Κατά τη διδασκαλία πρέπει να δίνονται στο παιδί ευκαιρίες να δοκιμάζει *τη χαρά της επιτυχίας*. Στην αρχή είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να βοηθήσει το παιδί να υπερνικήσει το συναίσθημα της αποτυχίας, που είναι βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Η διδασκαλία να είναι ελκυστική και η επιλογή του υλικού τέτοια ώστε να βοηθηθεί το παιδί να επιτυγχάνει.

Επίλογος

Με βάση την παραπάνω μελέτη μας, χωρίς να ελπίζουμε ότι θα εξουδετερώσουμε την νοητική αναπηρία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή να περιοριστούν στο ελάχιστο, τα προβλήματα των παιδιών αυτών. Γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη στάση που οφείλει να κρατήσει κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου, απέναντι στα παιδιά αυτά, προκειμένου να γκρεμιστούν τα τείχη της προκατάληψης και της άγνοιας και να μπορέσουν να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Allor, J. H., & Gifford, D., & Al Otaiba, S., & Miller, S. & Cheatham, J. (2013). Teaching Students With Intellectual Disability to Integrate Reading Skills: Effects of Text and Text-Based Lessons. *Remedial and Special Education*, 34(6), 346-356.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.

Δελλασούδας, Γ.Α. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από τη θεωρία στην πράξη*, τομ. Β'. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1999). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). *Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Στο Καΐλα, Μ. & Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ.(επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gagne, R., & Briggs, L. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Grossman, H., & Begab, M. & AAMD (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Heward, W. (2009). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, δ' έκδοση, μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ.. Αθήνα: Τόπος.

Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τομ. Α', Β', Γ'. Αθήνα.

Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα : Βιβλία για Όλους.

Kirk, S. (1973). *Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών*, (Μτφρ). Κ. Τσιμπούκη. Αθήνα.

Luckasson, R., & Borthwick-Duffy, S., & Buntinx, W.H.E., & Coulter, D. L., & Craig, E. M., & Reeve, A., & Schalock, R.L., & Snell, M.E. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα.

Νόμος 3699, ΦΕΚ Α΄ 199/2-10-2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.

Patton, J., & Polloway, E., & Smith, E. (2000). Educating Students with Mild Mental Retardation. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 15(2), 80-89.

Σταύρου, Λ.Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης, στο συλλογικό τόμο «ΕΠΙΝΟΗΣΗ» (επιμ. Μ. Τζουριάδου, Γ. Μπάρμπας).

Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*. Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1985). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα .

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Wehmeyer, M. L., & Lattin, D. L., & Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003 a). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.

Wehmeyer, M. L., & Hughes, C., & Argan, M., & Garner, N., & Yeager, D. (2003 b). Students-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in the inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 7, 415-428.

Σύγχρονη πολιτική ηγεσία και επιστήμη στα δίκτυα των χαρισματικών ατόμων

Γεωργίου Ανδρούλα Χημικός (ΠΕ04.02)

georgiouand@gmail.com

Δημήτρουλα Μαρία Μαθηματικός (ΠΕ03)

mdimitr6@gmail.com

Μαντζαβίνου Αγγελική Φιλολόγος (ΠΕ02)

angelmantzavinou@gmail.com

Περίληψη

Συχνά στις μέρες μας, όπου με μεγάλη ευκολία η μετριότητα μεταμορφώνεται σε θρύλο, μια λέξη που χρησιμοποιείται για να αποδοθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα προσόντα ενός ατόμου είναι η «χαρισματικότητα». Παρά τους ποικίλους ορισμούς για τη χαρισματικότητα, από τους ερευνητές εντοπίζονται στις μελέτες τους χαρακτηριστικά, γενικώς αποδεκτά.

Σε αυτή την έρευνα επιχειρήθηκε η πολυδιάστατη προσέγγιση των χαρισματικών ατόμων, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επιπρόσθετα ακτινογραφήθηκαν σύγχρονες προσωπικότητες από τη σφαίρα της χαρισματικότητας, λόγω της ευφύιας, της δημιουργικότητας και της προσφοράς τους στην ανθρωπότητα (ΜαχάτμαΓκάντι, Νίκος Λυγερός).

Οι επιστήμονες έχουν ασκήσει έντονη κριτική στην επικρατούσα αντίληψη ότι η χαρισματικότητα εδράζεται σε χαρακτηριστικά, γενετικώς καθορισμένα και έχουν ανακαλύψει ότι αυτή αναφέρεται στην όλη προσωπικότητα του ατόμου και δεν ταυτίζεται με την υψηλή διανοητική ικανότητα. Επιπλέον, τα χαρισματικά άτομα υπερβαίνουν το κατεστημένο, εμφυσώνοντας νέα πνοή, καταθέτοντας νέα οράματα που δικαιολογημένα γεννούν ένταση, αντιπαλότητες, αλλά και πάθος και δέος συγχρόνως.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι η πολυεπίπεδη γνωστική ικανότητα και η ισχυρή ενσυναίσθηση των χαρισματικών ατόμων, τα οπλίζει με μια υψηλού βαθμού ηθική συνείδηση και μια στάση αντίστασης προς κάθε μορφή εκμετάλλευσης, αδικίας, βίας και επιθετικότητας, καθώς αισθάνονται ένα είδος υπευθυνότητας για αυτού του είδους τις αντιανθρώπινες μορφές συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: Διανοητική ικανότητα; Ευφύια; Χαρισματικότητα; Ενσυναίσθηση; ηθική συνείδηση; πολιτική ηγεσία.

Abstract

Nowadays, where mediocrity is transformed into a legend, the word often used to attribute a person's particular abilities and skills is "charisma". Despite the various definitions of charisma, researchers find their characteristics generally acceptable.

The multidimensional approach of charismatic individuals was attempted, while focusing on their particular characteristics. In addition, modern personalities were analyzed through the prism of charisma, based on their intelligence, creativity and their contribution to humanity (Mahatma Gandhi, Nikos Lygeros).

Scientists have strongly criticized the prevailing perception that charisma is based on characteristics which are genetically defined, and have found that it refers to the whole personality of an individual and is not identical to the high intellectual capacity. In addition, charismatic individuals go beyond established thresholds, bring a new flair, while proposing new visions that justifiably generate tension, rivalries, but also passion and awe at the same time.

In summary, it has been observed that the multidimensional cognitive ability and the strong empathy of charismatic individuals, provides them with a high degree of moral conscience and attitude strength to resist all forms of exploitation, injustice, violence and aggression, as they feel a kind of responsibility for this kind of anti-human behavior.

Keywords: Intellectual ability; Intelligence; Charisma; Empathy; moral conscience; political leadership.

Εισαγωγή

Συχνά στις μέρες μας, όπου με μεγάλη ευκολία η μετριότητα μεταμορφώνεται σε θρύλο, μια λέξη που χρησιμοποιείται, προκειμένου να αποδοθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα προσόντα ενός ατόμου είναι η «χαρισματικότητα». Παρόλο που υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για την έννοια της χαρισματικότητας, εντοπίζονται κάποια χαρακτηριστικά, που είναι γενικά αποδεκτά από τους ερευνητές και αναφέρονται στις περισσότερες από τις εργασίες που σχετίζονται με το θέμα αυτό (Manning, 2006).

Εδώ να τονίσουμε ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα και κατά συνέπεια μπορεί να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σε διαφοροποιημένο βαθμό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα χαρισματικά άτομα, ενώ διακρίνονται από νοημοσύνη ανώτερη του μέσου όρου, αυτό δεν αποτελεί ούτε το μόνο, ούτε το κύριο διακριτικό χαρακτηριστικό τους.

Ο J. Renzulli, ιδρυτής και διευθυντής του Εθνικού Ερευνητικού Κέντρου για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά μετά από μακροχρόνιες μελέτες για τα χαρακτηριστικά των προικισμένων παιδιών, υπέδειξε ίσως το πιο λειτουργικό και αποδεκτό μοντέλο περί χαρισματικότητας, μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τον ορισμό των τριών δακτυλίων του Renzulli (1986), στα χαρισματικά άτομα συνδυάζονται τρεις συνθήκες, η ευφυΐα, η υψηλή δημιουργικότητα και η απόλυτη προσήλωση στο στόχο. Κάθε ένα από τα τρία γνωρίσματα συμμετέχει και συνεισφέρει ισότιμα στην ανάδειξη της χαρισματικής σκέψης και συμπεριφοράς. Αργότερα ο Renzulli προσέδωσε μεγαλύτερη πληρότητα και αξιοπιστία στο μοντέλο του, συμπεριλαμβάνοντας πλήθος παραγόντων, που καθορίζουν την εκδήλωση της χαρισματικότητας, τους οποίους ομαδοποίησε σε δύο διαστάσεις, σε παράγοντες προσωπικότητας και σε παράγοντες περιβαλλοντικούς.

Η Silverman (1993, στο Chessman, 2007), σκιαγραφώντας τη γενική εικόνα αυτών των ατόμων, παραθέτει τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, με την παρατήρηση ότι ο συνδυασμός αυτών ποικίλλει ανά άτομο. Τα κυριότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά

είναι, σε γνωστικό επίπεδο, οι εξαιρετικές ικανότητες συλλογισμού και νοητικής συγκέντρωσης, η αναλυτική και αφαιρετική σκέψη, η δημιουργικότητα, η πνευματική περιέργεια, η ζωνρή φαντασία, το υψηλό αίσθημα δικαιοσύνης. Σε συναισθηματικό επίπεδο, τα χαρισματικά άτομα είναι εσωστρεφή και διαισθητικά, με οξεία αυτοαντίληψη, μεγάλη ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Χρειάζεται να έχουν εσωτερικό κίνητρο για να ασχοληθούν με κάτι, είναι τελειοθήρες, διαθέτουν έντονη αίσθηση του χιούμορ, είναι αντικονφορμιστές, αμφισβητούν κανόνες και αυθεντίες. Η χαρισματικότητα, τέλος, εμφανίζεται σε όλες τις πολιτισμικές και οικονομικές ομάδες και σε όλες τις περιοχές ανθρώπινης προσπάθειας (Reis, 2004).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα χαρισματικά άτομα σκέφτονται και αισθάνονται με διαφορετικό τρόπο, με ένταση και εις βάθος, όπως επίσης από πολύ νωρίς διαθέτουν επίγνωση της διαφορετικότητάς τους. Αυτό οφείλεται και στο ότι εμφανίζουν πρόωμη ωριμότητα. Η χρονολογική ηλικία τους δεν συμπίπτει με την γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Sowa&May, 1997).

Σκοπός της Έρευνας

Σε αυτή την έρευνα επιχειρήθηκε η πολύπλευρη και σε βάθος ανάλυση των χαρισματικών ατόμων, εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επιπροσθέτως, προσεγγίσαμε σύγχρονες προσωπικότητες από τη σφαίρα της χαρισματικότητας, που ξεχωρίζουν για το δείκτη της ευφυΐας, για τη δημιουργικότητα και για την προσφορά τους στην ανθρωπότητα όπως οι ΜαχάτμαΓκάντι, και Νίκος Λυγερός.

Ευρήματα

Τα τελευταία 50 χρόνια ασκήθηκε έντονη κριτική στην κυρίαρχουσα αντίληψη ότι η χαρισματικότητα δομείται από σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά, που σε μεγάλο βαθμό είναι γενετικά καθορισμένα, τα οποία προσδιορίζουν την εξελικτική πορεία ενός ατόμου, αγνοώντας επιμελώς παράγοντες αλλαγής, περιβάλλοντος και αξιόλογα περιστατικά της ζωής ενός ατόμου, που μπορούν να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν την εκδήλωση της χαρισματικότητας.

Παράλληλα συντελέστηκαν συγκλονιστικές εξελίξεις στη μελέτη της νόησης, που οδήγησαν τον επιστημονικό κόσμο στην πεποίθηση ότι η χαρισματικότητα αφορά στο σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου και δεν ταυτίζεται με την πολύ υψηλή διανοητική ικανότητα, παρόλο, που η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό της. Ο LewisTerman, καθηγητής Ψυχολογίας μέσα από την σαραντάχρονη έρευνά του ανέδειξε την έννοια της χαρισματικότητας. Αρχικά εγκαθίδρυσε την πεποίθηση συσχέτισης χαρισματικότητας και υψηλής νοημοσύνης. Στη συνέχεια όμως, λόγω της κριτικής από τον επιστημονικό κόσμο, αναθεώρησε τις απόψεις του και παραδέχθηκε ότι η χαρισματικότητα αναδεικνύει και άλλα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να εγκαταλείπει πλήρως τις αρχικές του απόψεις (Terman, 1925).

Παράλληλα, η LetaHollingworth πρωτοπόρος στην εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά, συμβαδίζει με τις απόψεις του Terman, καθώς πιστεύει ότι για να χαρακτηριστεί ένα παιδί χαρισματικό βασική προϋπόθεση αποτελεί δείκτης νοημοσύνης με τιμή τουλάχιστον 130 στο τεστ Stanford-BinetIntelligenceScale (Passow, 1991). Προς το τέλος της καριέρας της η Hollingworth ενστερνίστηκε την επικρατούσα άποψη συσχέτισης της χαρισματικότητας με το περιβάλλον και με άλλα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως η δημιουργικότητα, η επιμονή, τα ισχυρά κίνητρα και η αρχηγική ικανότητα

(Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999, Jolly, 2005, Klein, 2000, Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, 1994).

Επιπλέον, τα χαρισματικά άτομα υπερβαίνουν το κατεστημένο, εμφυσώντας νέα πνοή, καταθέτοντας νέα οράματα που δικαιολογημένα γεννούν πάθη, αντιπαλότητες, αλλά και λατρεία και δέος παράλληλα. Επίσης επισημάνθηκε ότι η εκδήλωση μιας έμφυτης δυνατότητας ή δεξιότητας ενισχύεται ή αποθαρρύνεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες διαβίωσης του ατόμου της πραγματικής ζωής και μπορεί εν γένει να διοχετευτεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως η μουσική, η τέχνη, η επιστήμη, η τεχνολογία, η πολιτική ηγεσία, η οργανωτική ικανότητα κ.α.

Στις μέρες μας υπάρχουν πολλές προσωπικότητες που ξεχωρίζουν σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Εμείς όμως, θα επικεντρωθούμε σε δύο προσωπικότητες που κέντρισαν το ενδιαφέρον μας, στον ΜαχάτμαΓκάντι και στον Νίκο Λυγερό, λόγω της πολυποίκιλης δραστηριότητάς τους στην πολιτική και στην επιστήμη αντίστοιχα.

ΜαχάτμαΓκάντι

Ένας από τους μεγαλύτερους ηγέτες του περασμένου αιώνα, χωρίς καμιά αμφιβολία, ήταν ο ΜαχάτμαΓκάντι. Θεωρείται ως η πιο χαρισματική φυσιογνωμία και ο μεγαλύτερος επαναστάτης του σύγχρονου κόσμου. Ο ΜαχάτμαΓκάντι ήταν ο πρώτος εθνικός ηγέτης που υποστήριξε την αντίσταση στην αποικιοκρατία χωρίς τη χρήση βίας αλλά με ειρηνικά μέσα. Έδωσε τέλος σε περίπου 200 χρόνια βρετανικής κυριαρχίας και διαφύλαξε την εθνική αξιοπρέπεια και ελευθερία της Ινδίας.

Ο ΜοχάνταςΚαραμτσάντιΓκάντι ήταν Ινδός πολιτικός, στοχαστής, καλός ομιλητής, επιστήμονας, φιλόσοφος, ηγέτης και επαναστάτης ακτιβιστής, ο οποίος είχε ως κύριο πιστεύω του στη ζωή την ιδέα της μη βίας. Υπήρξε η κεντρική μορφή του εθνικού κινήματος για την ινδική ανεξαρτησία και εμπνευστής της μεθόδου παθητικής αντίστασης χωρίς τη χρήση βίας έναντι των καταπιεστών.

Ίσως ήταν ο τελευταίος χαρισματικός ηγέτης, ο οποίος έκανε πράξη τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bass, 1985). Ένας ηγέτης που με την εμπνευσμένη υποκίνηση μπορούσε να ξεσηκώνει τα πλήθη, βασισμένος σε ένα όραμα, υψηλών προτύπων, διοχετεύοντας παράλληλα αισιοδοξία για το μέλλον και νόημα στο έργο που πρέπει να επιτευχθεί (idealizedinfluence). Τόνιζε τη σημαντικότητα του οράματος αναφορικά με το απαράδεκτο της κατεστημένης κατάστασης, διαφωτίζοντας τους οπαδούς του σχετικά με την επίτευξη του οράματος που χτίζεται πάνω στην εμπιστοσύνη, στην ανάληψη προσωπικού κινδύνου και της αντισυμβατικής συμπεριφοράς (inspirationalmotivation).

Με τρόπο συμμετοχικό μοιραζόταν το όραμα και την εξουσία με τον κόσμο, μέσα από ένα βαθύ συναισθηματικό επίπεδο (Burns, 1978). Ενεργοποιούσε ανάγκες υψηλού επιπέδου και μέσα από την ενδυνάμωση μετασχημάτιζε τις αντιλήψεις των οπαδών του (Bass&Avolio, 1994) και τους βοηθούσε να υπερβούν το στενό προσωπικό συμφέρον (Leithwood&Jantzi, 2000). Καλλιεργούσε στους οπαδούς του διανοητικά ερεθίσματα (intellectualstimulations) και τους παρότρυνε να σκέφτονται δημιουργικά, να παίρνουν λογικές αποφάσεις, να καταθέτουν ιδέες (Bush&Clever, 2003). Επίσης, φρόντιζε εξατομικευμένα τον κάθε ένα οπαδό του (individualizedconsideration) εκχωρώντας αρμοδιότητες και βοήθεια για την προσωπική του ανάπτυξη.

Ο Γκάντι ως προσωπικότητα διέθετε όλα τα στοιχεία του χαρισματικού ηγέτη. Πέραν των στόχων διέθετε εμπειρογνωμοσύνη, ευαισθησία προς το περιβάλλον, μελλοντικούς στόχους για αλλαγή του κατεστημένου, χρησιμοποιώντας μη συμβατικά μέσα, για να ξεπεράσει το υφιστάμενο πλαίσιο και μια δυνατή επιχειρηματολογία που κατεύθυνε προς την κοινή προοπτική. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις ο Γκάντι έγινε αγαπητό πρόσωπο, ο ήρωας με τον οποίον ο κάθε οραματιστής θα ήθελε να ταυτιστεί, πρότυπο για μίμηση.

Η διδασκαλία του επηρέασε το διεθνές κίνημα για την ειρήνη και μαζί με τον ασκητικό βίο του συνέτειναν στο να καταστεί παγκόσμιο σύμβολο και ορόσημο της φιλοσοφικής και κοινωνικοπολιτικής διανόησης του 20ου αιώνα. Έγινε ευρύτερα γνωστός με την προσωνομία Μαχάτμα, που φέρεται να του απέδωσε στα 1915 ο Ινδός νομπελίστας ποιητής και φιλόσοφος Ραμπιντρανάθ Ταγκόρ, που στα σανσκριτικά σημαίνει Μεγάλη Ψυχή. Στην Ινδία, ο Μαχάτμα Γκάντι ενέπνευσε εκατομμύρια ανθρώπους να αγωνιστούν για τα δικαιώματά τους ευρισκόμενος πάντα στο πλευρό τους. Στο Wardha, μια μικρή πόλη, βρισκόταν η σχολή του Μαχάτμα Γκάντι, που αποτελέσει το κέντρο του έργου για τον απελευθερωτή της Ινδίας και για τις ιδέες του, που αποτελούν τον πυρήνα του ανθρωπισμού.

Οι χαρισματικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλό επίπεδο αυτοεπίγνωσης. Σε ένα απόσπασμα του βιβλίου του «Η ζωή μου» ο Μαχάτμα Γκάντι αναφέρει (Γκάντι, 2011):

Αλλά ο δρόμος προς την εξάγνιση είναι τραχύς και χρειάζεται τόλμη. Για να φτάσει στην τέλεια αγνότητα ένας άνθρωπος πρέπει να ξεφύγει από τα αντίθετα ρεύματα της αγάπης και του μίσους, της συμπάθειας και της αντιπάθειας και πρέπει να είναι τέλεια ελεύθερος από πάθη στη σκέψη, στον λόγο, στην πράξη. Γνωρίζω πως δεν είμαι κάτοχος αυτής της τριπλής αγνότητας, παρόλη την ακατάπαυστη προσπάθειά μου για να τη φτάσω. Ίδού γιατί οι έπαινοι του κόσμου δεν μου κάνουν ευχαρίστηση και μάλιστα πολλές φορές μου φέρνουν λύπη. Ο δαμασμός των παθών μου φαίνεται πολύ πιο δύσκολος από την κατάκτηση του κόσμου με τη δύναμη των όπλων...

Οι άνθρωποι πάντα αναμένουν έναν χαρισματικό ηγέτη που θα φέρει την επιθυμητή αλλαγή. Οι χαρισματικοί ηγέτες είναι άτομα εσωστρεφή, που προτιμούν να ακούν παρά να μιλούν, να διαβάζουν παρά να ξεφαντώνουν, να καινοτομούν και να δημιουργούν, χωρίς να επιδιώκουν την προσωπική τους προβολή. Αποδίδουν καλύτερα όταν σκέφτονται μόνοι τους παρά σε ομάδες και συχνά περνούν απαρατήρητοι. Χωρίς τα άτομα αυτά όμως, ο κόσμος θα είχε στερηθεί σημαντικές ανακαλύψεις, μοναδικά έργα τέχνης και πολιτικά κινήματα.

Μία τέτοια περίπτωση ήταν του Μαχάτμα Γκάντι, ο οποίος κατάφερε να εμπνεύσει έναν ολόκληρο λαό. Υπήρξε ένας μεγάλος οραματιστής και πρωτοπόρος αγωνιστής για την ανεξαρτησία της Ινδίας. Η συνεπής καθοδήγησή του σ' έναν αγώνα που βασίστηκε στις αρχές της ειρηνικής αντίστασης και της μη συνεργασίας με τους κατακτητές καθώς και η εμμονή του στα ιδανικά της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, της διαπολιτισμικής ενότητας και της ανεξίθρησκίας τον έχουν καθιερώσει ως τον Πατέρα της σύγχρονης Ινδικής Δημοκρατίας. Το χάρισμα του ήταν ότι οι μάζες τον ακολούθησαν, οι άνθρωποι πίστεψαν στη δυνατότητα επίλυσης συγκρούσεων με ειρηνικό τρόπο, μέσα σε μια κοινωνία που ξεχειλίζει η βία. Με την ισχυρή προσωπικότητά του επιδιώκει να τονίσει στους οπαδούς του τη μοναδικότητά του, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του «Αυτοβιογραφία» (Γκάντι, 1999):

Θα πρέπει να γίνεις εκείνη η αλλαγή που θέλεις να δεις στον κόσμο [...]. Δεν είμαι παρά ένας ταπεινός αναζητητής της Αλήθειας. Αδημονώ να λυτρωθώ πνευματικά από τη σημερινή μου ύπαρξη. Η όποια προσφορά μου στο έθνος εντάσσεται στα πλαίσια του πειράματος της σάρκας. Απ' αυτή τη σκοπιά, μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ εγωιστική. Δεν επιθυμώ το επίγειο βασίλειο, ζητώ το βασίλειο των Ουρανών που είναι η ψυχική απολύτρωση. Για μένα η οδός της σωτηρίας είναι η διαρκής εργασία για την εξυπηρέτηση της Χώρας μου και της Ανθρωπότητας...

Συνοψίζοντας, οι φιλοσοφικές και ηθικές του αξίες, τα πιστεύω του σχετικά με τη δημοκρατία, την εκπαίδευση, την οικονομία, τις διεθνείς σχέσεις και τη διαπολιτισμική κατανόηση αποτελούν πρωταρχικά ζητήματα και στην εποχή μας. Ταυτόχρονα, έχει καταξιωθεί και στην παγκόσμια συνείδηση ως μία από τις μεγαλύτερες χαρισματικές προσωπικότητες του 20ου αιώνα, για τον συνεχή και αδιάλειπτο αγώνα του στο να προσεγγίσει, να ενστερνισθεί και τελικά να ενσαρκώσει ο ίδιος εκείνες τις οικουμενικές και διαχρονικές αξίες, της αλήθειας, της μη βίας, της αξιοπρέπειας και της ελευθερίας, που δίνουν νόημα και μεγαλείο στην κατά τα άλλα εφήμερη και παροδική υπόσταση του ανθρώπινου βίου.

Νίκος Λυγερός

Ένας πολυεπιστήμονας, ένα λαμπρό μυαλό, μαθηματικός στην ειδικότητα που έχει διαπρέψει στους τομείς της Άλγεβρας, της θεωρίας αριθμών και της Συνδυαστικής. Ζει και εργάζεται ανάμεσά μας και ξεχωρίζει ιδιαίτερα για την πολυπραγμοσύνη του. Με την ερευνητική του ομάδα το 1998 ανακάλυψε τους πρώτους αριθμούς, 8°, 9° και 10°, σε αριθμητική πρόοδο και το 2010 ανακάλυψε την 6^η λύση στην εξίσωση Ramanujan, μέσω υπολογιστών.

Εργάζεται σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, διδάσκοντας θεωρία Παιγνίων και Νευροεπιστήμες, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, όπου διδάσκει θεωρία Ομάδων και Σημασιολογία και είναι επιστημονικός συνεργάτης σε πανεπιστήμιο της Λυών. Ακόμη είναι διερμηνέας-μεταφραστής στα Γαλλικά δικαστήρια (Λυγερός, 2018b).

Έχει ασχοληθεί σχεδόν με όλους τους τομείς του επιστητού, όπως με το μάνατζμεντ, την οικονομία, τη γεωπολιτική, τη στρατηγική, την κοινωνιολογία, την αρχαιολογία, καταθέτοντας τις ιδέες του με απόλυτη επιτυχία. Είναι συγγραφέας, ποιητής, ζωγράφος και σκηνοθέτης. Όσον αφορά τον οικονομικό τομέα έχει αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στην προώθηση της Ελληνικής Αποκλειστικής Οικονομικής Ζώνης (ΑΟΖ), γιατί είναι πεπεισμένος για την ύπαρξη υποθαλάσσιου πλούτου στη χώρα μας και πιστεύει ότι η αξιοποίησή του θα φέρει ανατροπές-σοκ που θα αναδείξουν την Ελλάδα στον μεγαλύτερο παίκτη στον τομέα της ενέργειας για τα επόμενα πενήντα χρόνια (Ελληνική ΑΟΖ, 2018). Αγωνίζεται για τον ελληνικό ΖΕΟΛΙΘΟ, έχοντας την πεποίθηση ότι αποτελεί για την ελληνική οικονομία σημαντικό κεφάλαιο για την έξοδο από την οικονομική κρίση. Όπως τονίζει ο ίδιος «θα ήταν παράλογο να εισάγουμε ζεόλιθο για την επεξεργασία του, ενώ μόνο στη Θράκη διαθέτουμε κοιτάσματα μεγέθους 100 εκατομμύρια τόνων» (Λυγερός, 2018a). Ο αδιάκοπος αγώνας του για την επίλυση του κυπριακού, ήταν ο λόγος που ίδρυσε το Ίδρυμα «Αλτρουισμός στην Κύπρο», που προωθεί τις μαζικές προσφυγές κατά της Τουρκίας στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Ο ίδιος ασχολήθηκε με το σχέδιο Ανάν, των 10.000 σελίδων, εντόπισε επακριβώς τις αντιφάσεις και συνέταξε μια έκθεση, την οποίαν παρέδωσε στον πρόεδρο της

Κύπρου Τάσσο Παπαδόπουλο απ' όπου φαινόταν η απόρριψή του. Στην προσωπική του ιστοσελίδα υπάρχουν πάνω από 39.000 γραπτά κείμενα του ιδίου που περιλαμβάνουν άρθρα με διαφορετικό περιεχόμενο (φιλοσοφικό, θρησκευτικό, ιστορικό και λογοτεχνικό). Υπάρχουν κάθε είδους κείμενα όπως ποιήματα, λογοτεχνικά ή επιστημονικά αποσπάσματα στην Ελληνική, Γαλλική ή Αγγλική γλώσσα και πάνω από 2000 σκίτσα ή πληρέστερα έργα ζωγραφικής, με αναφορές σε έργα των daVinci, VanGogh, Dali και Picasso (Λυγερός, 2013a). Διδάσκει επίσης, σκηνοθεσία, φιλοσοφία θεάτρου στο θέατρο Ανδρέας Βουτσινάς.

Ο Νίκος Λυγερός είναι ο Έλληνας με τον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (189 στην κλίμακα Stanford-Binet), ένας από τους 50 εξυπνότερους ανθρώπους στον κόσμο (Λυγερός, 2018b). Άρα έχει 189 λόγους για να ξεχωρίζει. Πιστεύει όμως ότι ο καθένας από εμάς είναι ένας κρίκος μιας αλυσίδας και κατά συνέπεια δεν είναι μοναδικός, αφού όλοι οι κρίκοι μοιάζουν, αλλά ουσιαστικός, γιατί όταν ένας κρίκος σπάσει τότε σπάει και η αλυσίδα.

Μοντέλα ζωής και δημιουργίας έχει τον Προμηθέα και τον Αρχιμήδη, τους οποίους χαρακτηρίζει τέρατα ανθρωπιάς. Σημαντική έννοια για αυτόν είναι ο αλτρουισμός. Η ικανότητα να νιώθεις το συνάνθρωπό σου χωρίς να ζητάει βοήθεια και να προσφέρεις ό,τι μπορείς. Προμηθέας που δεν τα ξέρει όλα, αλλά τα μαθαίνει, αντιπροσωπεύει το αρχέτυπο του αλτρουισμού, ο οποίος μέσω της νοημοσύνης του προσφέρει φως στην ανθρωπότητα, χωρίς να του το ζητάει, παρά το γεγονός ότι γνωρίζει πως είναι μια θυσία για αυτόν. Ο Λυγερός αφήνει το ίχνος του, προσφέρει τη σκυτάλη για τους επόμενους, διαβάζει τους νεκρούς και γράφει για τους αγέννητους. Αυτό είναι ανθρωπότητα λέει ο ίδιος (Λυγερός, 2013b). Από την άλλη ο Αρχιμήδης ήταν μια ιδιοφυΐα. Η ιδιοφυΐα είναι τόσο ισχυρή ως ιδιομορφία, που αλλάζει όλο τον κόσμο. Για αυτό είναι και δύσκολο να γίνει αντιληπτή. Η αλήθεια είναι ότι αντιλαμβανόμαστε, εντοπίζουμε πιο εύκολα ένα ταλέντο, παρά έναν προικισμένο άνθρωπο που έχει πιο σφαιρική νοημοσύνη. Το έργο του Αρχιμήδη, όπως τονίζει, είναι τεράστιο ποιοτικά και ποσοτικά και ένας τόσο προικισμένος άνθρωπος, δύσκολα γίνεται κατανοητός όχι μόνο από τους σύγχρονους αλλά και από τους μεταγενέστερους (Λυγερός, 2018b).

Είναι μέλος της Mensa, που έχει 100.000 μέλη ανά τον κόσμο (μόνο το 2% του παγκόσμιου πολιτισμού) και έχει ιδρύσει την οργάνωση «The Pi Society» στην οποία για να εγγραφεί κάποιος πρέπει να έχει δείκτη ευφυΐας 176 και πάνω, βαθμός νοημοσύνης που σύμφωνα με στατιστικές αντιστοιχεί σ' έναν άνθρωπο στο εκατομμύριο. Με σκοπό τη διασφάλιση της χαρισματικότητας, είναι δημιουργός δοκιμασιών νοημοσύνης μεγάλου εύρους, όπως το EurekaTest, ArchimedesTest και το G-test. Ειδικευμένος στην Καθοδήγηση, τη Συμβουλευτική Αγωγή και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι Δάσκαλος και Καθοδηγητής των προικισμένων παιδιών. Έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με την ανάδειξη του έργου και της συμβολής του γένους Καραθεοδωρή και συγκεκριμένα του Κωνσταντίνου (μαθηματικός) και του Αλέξανδρου(διπλωμάτης) όντας επιστημονικός σύμβουλος του Συνδέσμου Φίλων Καραθεοδωρή (Λυγερός, 2018b).

Συνειδητά έχει αφιερωθεί στο καλό της Ανθρωπότητας. Στη συνέντευξή του στην εκπομπή της ET1 «Η ζωή είναι αλλού» στις 19-07-2009 με τίτλο «Άνθρωπος σοφός», αναφέρει (Λυγερός, 2009):

Ο σκοπός που βρίσκομαι στη γη είναι ο συνάνθρωπος, υπάρχουμε μέσα από το συνυπάρχω. Άμα δεν υπάρχουν οι άλλοι δεν έχει νόημα. Άμα δεν υπάρχουν οι

άλλοι δεν υπάρχει ο εαυτός. Όταν ζωγραφίζω, όταν γράφω ποίηση το κάνω για τους άλλους και δεν το έχω επιλέξει, είναι η ζωή μου. Το μόνο που είναι σημαντικό είναι η ανθρωπότητα. Οι μοναχικοί άνθρωποι ανήκουν στην ανθρωπότητα. Οι άλλοι ασχολούνται με τις παρέες τους. Αν με βλέπετε ως μοναχικό, επειδή δεν έχω παρέα [...] μόνο έτσι παράγουμε έργο, αλλιώς απλά δουλεύουμε.

Κλείνοντας, στο βιβλίο του Λυγερού «Τα θεμέλια της ανθρωπότητας» διαβάζουμε (Λυγερός, 2013c, 2015):

Ο Προμηθέας έμαθε μέσω του φωτός τις επιστήμες στον άνθρωπο, γιατί ήξερε ότι μόνο η ουσία αντιστέκεται στην εξουσία. Διότι η ελευθερία χωρίς τη νοημοσύνη είναι έγκλημα και ποτέ εξέλιξη. Διότι η νοημοσύνη χωρίς μνήμη είναι μηχανή, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης. Ο Προμηθέας έμαθε με την επανάστασή του στους μαχητές την αξία της ελευθερίας και την απαγόρευση της βαρβαρότητας, για να συνεχίσει η σκέψη της Ανθρωπότητας το έργο της δημιουργίας. Τα θεμέλια της Ανθρωπότητας είναι οι υπερβατικοί άνθρωποι, τα τέρατα νοημοσύνης που δεν σταματούν ποτέ και παράγουν έργο πάντα ακατάπαυστα, όποια και να είναι τα κοινωνικά εμπόδια του κάθε συστήματος που καταπατά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Γι' αυτό μην περιμένεις, προσπάθησε κι εσύ να βοηθήσεις αυτούς που βοηθούν όλους τους αθώους δίχως να εξετάζουν το προσωπικό κόστος, γιατί τίποτα γι' αυτά δεν είναι προσωπικό αφού είναι οι άλλοι που επανέρχονται μόνο για τους άλλους.

Συμπεράσματα

Βασικό χαρακτηριστικό της ψυχοσύνθεσης των χαρισματικών ατόμων είναι ο ιδεαλισμός, που συχνά στην πράξη μεταφράζεται σε τελειομανία προσδίδοντας στην καθημερινότητα τους μια προστακτική διάσταση ικανοποίησης υπέρμετρων απαιτήσεων και προσδοκιών, των σημαντικών «άλλων» και εκπλήρωσης ιδεατών στόχων και επιδιώξεων, που συχνά υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους και επιφορτίζουν την ζωή τους με αισθήματα άγχους, δυσφορίας και προσωπικής απαξίωσης.

Η πολυεπίπεδη γνωστική ικανότητα και η ισχυρή ενσυναίσθηση των χαρισματικών ατόμων, ιδιαίτερα εκείνων με δείκτη νοημοσύνης πάνω από 160, τα οπλίζει από πολύ μικρή ηλικία με μια υψηλού βαθμού ηθική συνείδηση και μια στάση αντίστασης προς κάθε μορφή εκμετάλλευσης, αδικίας, βίας και επιθετικότητας, καθώς αισθάνονται ένα είδος υπευθυνότητας για αυτού του είδους τις αντιανθρώπινες μορφές συμπεριφοράς.

Στο βιβλίο του Λυγερού «Τα θεμέλια της ανθρωπότητας» διαβάζουμε για τον ανθρώπινο δεσμό (Λυγερός, 2015):

Ο ανθρώπινος δεσμός δεν είναι γόρδιος και είναι η λογική συνέπεια της αλυσίδας του Προμηθέα, όπου οι κρίκοι είναι ουσιαστικοί. Έτσι γίνεται και με το φως. Είναι σύμπλεγμα οπτικών ινών με σκοπό να οδηγήσουν στο μονοπάτι όλους τους μαθητές που έχουν κατανοήσει την επινόηση του Δασκάλου. Τότε εγκαταλείπουν συνειδητά την κοινωνία της μιζέριας και της αδιαφορίας λόγω λήθης και επιλέγουν να ανήκουν στην Ανθρωπότητα ως ελεύθεροι άνθρωποι, που υποστηρίζουν τα θεμέλιά της λόγω ανάγκης και βοηθούν στην εξέλιξή της, γιατί ζουν με το χρόνο.

Βιβλιογραφία

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chessman, A. (2007). Distinguishing Levels of Giftedness: What does it Mean for our Practice?. *GAT Unit Curriculum K-12*, State of New South Wales through the NSW Department of Education and Training.
- Γκάντι, Μ. (1999). *Αυτοβιογραφία*, μτφ. Τάτση Βίκυ. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Γκάντι, Μ. (2011). *Η Ζωή μου*, μτφ. Αργυρόπουλος Όθων. Αθήνα: Αγγελάκη.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Ελληνική ΑΟΖ, (2018). *Τι είναι η ΑΟΖ (Αποκλειστική Οικονομική Ζώνη)*. Διαθέσιμο από <http://elliniki-aoz.blogspot.com/p/aoz-eez.html>, Ιούνιος 2018.
- Jolly, L. J. (2005). Historical perspectives. Pioneering Definitions and Theoretical Positions in the Field of Gifted Education. *Gifted Child Today*, 28(3), 39-40.
- Klein, A.G. (2000). Fitting the School to the Child: The mission of Leta Stetter Hollingworth, founder of gifted education. *Roeper Review*, 23(2), 97-102.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Λυγερός, Ν. (2009). Συνέντευξη του Νίκου Λυγερού στην εκπομπή της ET1 «Η ζωή είναι αλλού» με τίτλο «Άνθρωπος σοφός». Διαθέσιμο από <https://www.dailymotion.com/video/x100sk6>, Ιούλιος 2009.
- Λυγερός, Ν. (2013a). *OPUS of N. Lygeros*. Διαθέσιμο από <https://www.lygeros.org>, Ιούνιος 2018.
- Λυγερός, Ν. (2013b). Η νοημοσύνη και το μέλλον της ανθρωπότητας. *IntelligentLife* 04.
- Λυγερός, Ν. (2013c). *Τα θεμέλια της ανθρωπότητας*. Διαθέσιμο από <https://gerasimos-politis.blogspot.com/2015/03/nikos-lygeros-ta-themelia-ths-anthrwpothtas.html>, Οκτώβριος 2013.
- Λυγερός, Ν. (2015). *Τα θεμέλια της ανθρωπότητας*. Διαθέσιμο από <https://gerasimos-politis.blogspot.com/2015/03/nikos-lygeros-ta-themelia-ths-anthrwpothtas.html>, Μάρτιος 2015.
- Λυγερός, Ν. (2018a). *Ο ζεόλιθος ως καινοτομία της γεωργίας*. Διαθέσιμο από <https://ellhnikos-zeolithos.blogspot.com/2018/01/23012018.html>, Ιανουάριος 2018.

- Λυγερός, Ν. (2018b). *Βιογραφικό σημείωμα του Νίκου Λυγερού*. Διαθέσιμο από <https://gerasimos-politis.blogspot.com/p/nikos-lygeros.html>, Ιούνιος 2018.
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*, pp. 66. KAPPADELTAPIRECORD.
- Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, Π. (1994). *Το προικισμένο παιδί. Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο*. Αθήνα: Ποντίκι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών: Οδηγός σπουδών για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και talέντα*.
- Passow, A.H. (1991). *Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (τ.7), σελ.4101-4109. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Reis, S. M. (2004). Series Introduction. In R. J. Sternberg (Ed.). *Definitions and Conceptions of Giftedness* (pp. ix-xxi). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's Paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 36-43. Αναδημοσίευσήστο S. M. Moon (Ed.) (2004), 51-62.
- Terman, Lewis M., et al. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol. 1, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: StanfordUniversityPress.

Αρχηγός της Ομάδας: Υψηλή Νοημοσύνη ή Κοινωνική Δεξιότητα;

Γιαννιού Μαρία-Ελένη, Φοιτήτρια Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

milenamikag@outlook.com.gr

Περίληψη

Η ομάδα και οι διεργασίες της αποτελούν πεδίο μελέτης των τελευταίων χρόνων. Την υποστήριξη των μελών της ομάδας και τον συγχρονισμό των εμπειριών και των προσδοκιών τους αναλαμβάνει ο αρχηγός της, η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών του οποίου αποκαλύπτει τα συστατικά εκείνα που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου και της ομαλής λειτουργίας της ομάδας. Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι ρόλοι του έργου αποδίδουν τη φύση των ικανοτήτων που καθιστούν το άτομο αρχηγό. Οι κοινωνικές δεξιότητες από τη μία ως ρυθμιστής της επικοινωνίας και η ευφυΐα από την άλλη ως πνευματική ικανότητα διεκδικούν μερίδιο στην απόδοση της ηγετικής δυναμικής. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του ατόμου που επιλέγεται ως αρχηγός της ομάδας και η αποσαφήνιση του ρόλου της νοημοσύνης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων στην επιτέλεση αυτού του ρόλου. Παρόλο που φαίνεται σημαντική η συμβολή των διαστάσεων των κοινωνικών δεξιοτήτων στον έλεγχο των συνθηκών και τη μεγιστοποίηση των κινήτρων των μελών, η νοημοσύνη αναδείχθηκε ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των αρχηγών στις περισσότερες ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας. Διαπιστώθηκε ότι η νοημοσύνη αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη της αποδοτικότητας σε σύνθετες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα σχετίζεται με τη γνωστική ικανότητα ανάπτυξης στρατηγικών, ενσωμάτωσης και ερμηνείας πληροφοριών. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του αρχηγού μάλιστα, μεταβολίζεται σε όφελος της ομάδας όταν η ευφυΐα συνδέεται με την καθοδήγηση πλέον παρά με τη συμμετοχική δράση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδα; Αρχηγός; Νοημοσύνη; Κοινωνικές δεξιότητες

Abstract

The team and its processes are a field of study for the last few sessions. The support of team members and the synchronization of their experiences and expectations are undertaken by the leader, the outline of which reveals the components that lead to the goal and smooth functioning of the team. The social roles and roles of the project attribute the nature of the skills that make the individual leader. Social skills on the one hand as a regulator of communication and intelligence on the other as spiritual capacity demand a share in the performance of leadership dynamics. The purpose of this bibliographic research is to investigate the characteristics of the person selected as the leader of the group and to clarify the role of intelligence and interpersonal skills in fulfilling this role. Although it seems important to contribute to the dimensions of social skills in controlling the conditions and maximizing the motives of members, intelligence has become an important feature of leaders in most of the bibliography reviews. It has been found that intelligence is a strong predictor of efficiency in complex problem solving activities, while it is related to the cognitive ability to develop strategies, integrate and interpret information. The effectiveness of leader's

leadership is, in fact, metabolized to the benefit of the group when intelligence is linked to coaching rather than participatory action.

Keywords: Group; Leader; Intelligence; Social skills

Αρχηγός της Ομάδας: Υψηλή Νοημοσύνη ή Κοινωνική Δεξιότητα;

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η αποκωδικοποίηση της έννοιας του αρχηγού μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης της ηγεσίας με την ευφυΐα αλλά και την κοινωνική δεξιότητα, όπως σκιαγραφείται από την πρόσφατη βιβλιογραφία. Σημαντική είναι μία πρώτη αναφορά στη λειτουργία της ομάδας, στα πλαίσια της οποίας δραστηριοποιείται ο αρχηγός και τα μέλη της. Ως κοινωνικό φαινόμενο με σχετικά μεγάλη διάρκεια και περιεκτικότητα, η ομάδα αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και έρευνας των τελευταίων δεκαετιών. Οι συντελεστές που ευνοούν τη δυναμική της απηχούν αντίστοιχα σε κοινωνικές έννοιες, όπως οι αξίες, οι στόχοι αλλά και η στάση της ομάδας ως συστήματος απέναντι στην πληροφορία. Οι μεταβλητές αυτές φαίνονται να συσχετίζονται με την ποιότητα της σχέσης αρχηγού και των ειδικών χαρακτηριστικών της ευφυΐας και της κοινωνικής δεξιότητας. Η μελέτη της ομάδας και ειδικότερα του αρχηγού απαιτεί τη διερεύνηση αυτών των μηχανισμών, οι οποίοι συναρτώμενοι με κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες συνίσταται στη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην ηγεσία και την αποτελεσματικότητά της. Με αφορμή την ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη απόδοσης και αξιοποίησης των μεγίστων από τη δυναμική του ατόμου στο έργο, ο συναγωνισμός που ευνοείται από το πλαίσιο της ομάδας την καθιστά ικανή συνθήκη παρατήρησης του καλύτερου δυνατού παραγωγικού αποτελέσματος όπως και αξιολόγησης αυτού από τον καθένα ξεχωριστά. Διαδικασίες όπως αυτές που απαιτούν την συμμεταβολή πολλαπλών παραγόντων σε ενδοατομικό και διατομικό επίπεδο περιλαμβάνουν ταυτόχρονα τον συνυπολογισμό χαρακτηριστικών προσωπικότητας αλληλεπιδρώντων με αυτές.

Λειτουργικά στοιχεία ομάδας. Κάποια βασικά χαρακτηριστικά, όπως μπορούν να ειπωθούν μέσα από τη βιβλιογραφία είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ως βασικές διεργασιακές παράμετροι που τελούν στη διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος και μεταξύ ενός περιορισμένου αριθμού προσώπων, ώστε να διευκολύνεται η αμεσότητα. Συγκεκριμένα, κάθε πρόσωπο μπορεί να επικοινωνεί με όλα τα άλλα πρόσωπα, πρόσωπο με πρόσωπο και όχι μέσω κάποιου άλλου προσώπου (Homans, 1987). Επιπλέον, οι σχέσεις αναπτύσσονται και διατηρούνται μεταξύ των μελών της ομάδας είναι καθορισμένες και φανερές, προκειμένου ο καθένας να αναλαμβάνει την ευθύνη και να σέβεται το δικό και τους άλλους ρόλους (Davis, 1991). Αξιοσημείωτη είναι η προσέγγιση της συστημικής θεωρίας για την ομάδα, η οποία αποσαφηνίζεται ως σειρά συστημάτων συμπεριφοράς που ενυπάρχουν με αμοιβαιότητα, εξαρτώνται το ένα από το άλλο και επηρεάζουν το ένα το άλλο σε ένα περιβάλλον απαιτήσεων και πιέσεων, προκειμένου να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ενσυναίσθηση και η αίσθηση ότι ο καθένας αποτελεί μέλος της ομάδας (αίσθηση του ανήκειν) είναι απαραίτητες, εφόσον λειτουργούν δεσμευτικά για το άτομο και προωθούν την ενσωμάτωσή του στην ομάδα (Schein, 1979).

Το επιθυμητό αποτέλεσμα μπορεί να είναι ένας ή περισσότεροι στόχοι ενδεχομένως διαφοροποιημένοι για το κάθε μέλος. Απώτερος στόχος είναι η υπαγωγή και η παραμονή για το κάθε μέλος ως τέτοιο στην ομάδα. Για να επιτευχθεί αυτό η συμπεριφορά των μελών κατευθύνεται από νόρμες, άτυπους κανόνες ή πρότυπα που

καθορίζουν το ρόλο του μέλους, με τον οποίο και αυτό σχετίζεται μόνιμα και αποκλειστικά. Ακόμη, τα μέλη αναπτύσσουν έλξεις γι άλλα μέλη της ομάδας, για την ίδια την ομάδα και τους σκοπούς για τους οποίους υπάρχει. Δύο βασικά γνωρίσματα που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της ομάδας είναι η αλληλεπίδραση και η διάρθρωση. Η πρώτη αναφέρεται στην κατεύθυνση της δράσης των ατόμων, συγκεκριμένα στους μηχανισμούς που επιτρέπουν στην συμπεριφορά των μελών να επηρεάζεται αμοιβαία, όπως εκείνος της μίμησης, της υποβολής, του κοινωνικού κέρδους και του καταναγκασμού. Η διάρθρωση εξηγεί την ομάδα ως δομή με συντελεστές τα μέλη της και τις διάφορες λειτουργίες που επιτελούν ανάλογα με τον καταμερισμό εργασίας και συντονισμό δραστηριοτήτων τους από την ηγεσία.

Ηγεσία. Ο ηγέτης στον τομέα της αποτελεσματικότητας και ως πρόσωπο που οι απόψεις του γίνονται δεκτές απαντάται ως «άνθρωπος των ιδεών». Ο ηγέτης που δέχεται να ακούει απόψεις και μειώνει διακριτικά την ενταση στην ομάδα ως «αγαπητός άνθρωπος». Συγκεκριμένα, η ηγεσία ως διαδικασία επιδρά πάνω στις δραστηριότητες μεμεωνωμένων μελών με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού σε μια δεδομένη κατάσταση. Πρόσφατες μελέτες για τον ηγετικό ρόλο επικεντρώθηκαν στα γνωρίσματα, τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά των ηγετών, των μελών της ομάδας και της κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Χαρακτηριστικά, ένα μείζον ηγετικό γνώρισμα αποτελεί το κίνητρο για ισχύ. Ένας ηγέτης ασκεί εξουσία και επιρροή με σθένος και αποφασιστικότητα. Εκφράζει τα συναισθήματα και τις προθέσεις του εμπνέοντας τους υφισταμένους του. Επενδύει ακόμη χρόνο, αναλογιζόμενος τον τρόπο τροποποίησης ενδεχόμενης δυσλειτουργικής σκέψης και συμπεριφοράς άλλων, ενώ ακούει τους προβληματισμούς και νοιάζεται για τη θέση που έχει δίπλα στους άλλους. Το τελευταίο χαρακτηριστικό αποδίδεται με όρους μετασχηματιστικής ηγεσίας σε εξατομικευμένο ενδιαφέρον, δηλαδή ικανότητα εστίασης σε διαφορές και δυνατά σημεία των υπολοίπων μελών, λειτουργώντας έτσι ως μέντορας. Η ανάγκη για ισχύ είναι σημαντική, αφού σημαίνει πως ο ηγέτης ενδιαφέρεται για το πώς θα ασκήσει επιρροή. Η ανάπτυξη προσωπικής δύναμης θα εκπληρώσει τη δύναμη του ηγέτη για ικανοποίηση του κινήτρου για εξουσία.

Σημαντικό είναι επίσης το κίνητρο για επιτυχία, η καταβολή δηλαδή μεγάλης προσπάθειας για την επίτευξη των εργασιακών στόχων και προώθηση που μεταφράζεται σε συμπεριφορές, όπως η ενέργεια, το κουράγιο, η πρωτοβουλία, η αυτοπεποίθηση και η φιλοδοξία. Οι φιλοδοξοί ηγέτες ενσταλάζουν σεβασμό για την εξουσία τους και παρακολουθούν τις ανάγκες και τις προτάσεις των μελών της ομάδας. Αυτή η συνταγή είναι σύμφωνη με την ιδέα ότι οι ηγέτες πρέπει να διατηρήσουν απόσταση από τους υφισταμένους τους, να προωθήσουν τον υποκειμενικό σεβασμό και τη συμμόρφωση. Τα δύο αυτά πρώτα στοιχεία κατηγοριοποιούνται στο χάρισμα ή αλλιώς εξιδανικευμένη επιρροή, καθώς ο χαρισματικός ηγέτης συνδέεται με κλίμα αποδοχής και υποστήριξης.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό του ηγέτη είναι η γνωστική ικανότητα, ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Αυτό περικλείει την ιδέα της εξατομικευμένης φροντίδας, καθιστώντας τον ηγέτη ικανό να τολμήσει την εφαρμογή πρωτότυπων ιδεών ακόμη και όταν αυτές ανήκουν στους υφισταμένους του προκειμένου να μάθει από αυτούς. Η κατάσταση εσωτερικού ελέγχου (αυτορρύθμιση) αναγνωρίζεται επίσης ως βασικό ηγετικό γνώρισμα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, η ηγεσία φαίνεται να είναι αποτελεσματική και να επηρεάζει την απόδοση όταν η ομάδα έχει υψηλό κολεκτιβισμό και μεγάλη απόσταση εξουσίας. Έρευνες στο Χονγκ Κονγκ και την Αμερική καταδεικνύουν το διαμεσολαβητικό ρόλο των αξιών της ομάδας στην

άσκηση εξουσίας/ηγεσία. Οι ηγέτες που θέλουν να βελτιώσουν την επίδοση της ομάδας μέσω της ηγεσίας πρέπει να κατανοήσουν και να δημιουργήσουν συνθήκες που θα την υποστηρίξουν. Μία από αυτές τις συνθήκες ενεργοποίησης είναι οι αξίες της ομάδας. Το γεγονός ότι συλλογικά προσανατολισμένες ομάδες έχουν ιδιαίτερα ισχυρή δυναμική και επομένως υψηλότερη απόδοση όταν προσλαμβάνουν περισσότερο ως μετασχηματιστική την ηγεσία τους, προτείνει την προώθηση της ανάπτυξης του κολεκτιβισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω πρακτικών ομαδικής νοοτροπίας (πρόσληψη και κοινωνικοποίηση) και αμοιβών (επίσημων ή ανεπίσημων) για την συλλογική συμπεριφορά.

Η ηγεσία, όπως και οι διεργασίες της συμβαίνουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (House & Baetz, 1979). Η ομάδα ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, οι διαδικασίες και οι δομές της θεωρούνται ως προς τις σχέσεις τους με το περιβάλλον ένταξης. Δεδομένου ότι οι στόχοι και οι προθέσεις των καθιερωμένων κοινωνικών συστημάτων ορίζουν τις προδιαγραφές τόσο για τον ηγετικό ρόλο όσο και για τα υπόλοιπα μέλη (Katz & Kahn, 1978), τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει αρχηγός της ομάδας προκύπτουν από την ενδοσυστημική δυναμική και τις αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού συστήματος με το περιβάλλον (Biggart & Homilton, 1987). Κρίνεται λοιπόν χρήσιμη η ικανότητα ενσωμάτωσης και συντονισμού πόρων στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, όπως και προσανατολισμού προς τη συντήρηση και τη συνέχιση σε ένα περιβάλλον δυναμικής ενσωμάτωσης. Επομένως, η επιτυχής υλοποίηση των στόχων που συνδέονται με λύσεις προβλημάτων μεταξύ των συστημάτων καθορίζει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του ηγέτη (Levin, Korotkin, & Hein, 1991).

Επιπλέον, για την αποτελεσματική ηγεσία απαιτείται κοινωνική δεξιότητα, όπως αυτή ορίζεται μέσα από την κοινωνική διορατικότητα, προοπτική, τον έλεγχο των συναισθημάτων του και την αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους αλλά και την κατάλληλη συμπεριφορά και ευελιξία. Εν ολίγοις, η έννοια του χαρισματικού ηγέτη περιλαμβάνει την ακριβή αντίληψη των κοινωνικών απαιτήσεων, την επιλογή της καταλληλότερης από ένα ρεπερτόριο συμπεριφορικών αντιδράσεων και τον ανάλογο μετασχηματισμό της όταν αυτός απαιτείται.

Κοινωνική δεξιότητα και ηγεσία. Για την αποκωδικοποίηση του όρου της κοινωνικής δεξιότητας, ο Riggio (1986) αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη κατασκευή με τρεις τύπους διαστάσεων. Συγκεκριμένα, η κοινωνική δεξιότητα υποσκελίζεται σε δεξιότητες κωδικοποίησης (εκφραστικές δεξιότητες), σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης (ενσυναισθητικές δεξιότητες) και δεξιότητες ρύθμισης/επικοινωνίας ελέγχου. Η λειτουργία τους εκτείνεται στο μη λεκτικό (συναισθηματική επικοινωνία/ευαισθησία) και το λεκτικό/κοινωνικό τομέα (συναισθηματική εκφραστικότητα). Για τον σχηματισμό ενός συγκεκριμένου μηνύματος απαιτείται ο συντονισμός και των δύο.

Η επιτυχία εξοικείωσης με τον κοινωνικό κόσμο απαιτεί ένα επιλεγμένο χάρτη κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Η κοινωνική επάρκεια στοιχειοθετείται από ορισμούς που τονίζουν την ικανότητα επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Spence & Donovan, 1998) και αποδεικνύουν την πολυπαραγοντική φύση της κοινωνικής δεξιότητας ως οργανωτικής δομής που αντικατροπτίζει την ικανότητα ενσωμάτωσης συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με στόχο την ευέλικτη προσαρμογή σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και απαιτήσεις. Σύμφωνα με τον Spence (1995) η κοινωνική

δεξιότητα αντιπροσωπεύει την ικανότητα ανταπόκρισης σε κοινωνικά ερεθίσματα με τις κατάλληλες κοινωνικού περιεχομένου αντιδράσεις, αποτελώντας ταυτόχρονα δείκτη επιτυχίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Σύμφωνα με διεπιστημονικές παρατηρήσεις, υπάρχουν κάποιοι βασικοί τομείς, τους οποίους θα πρέπει να έχουν σε σημαντικό βαθμό αναπτυγμένους τα άτομα και δη διοικητικά στελέχη που εμπλέκονται σε οργανωτικά πλαίσια, όπου απαιτούνται διεπιστημονικές συνεργασίες. Αυτοί αφορούν στην ικανότητα δημιουργίας ομάδας, σχεδιασμού και λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων, κινητοποίησης υφισταμένων, προαγωγής αλλαγών, επικοινωνιακής οπτικής και επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Στις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων εμπίπτει ο προσδιορισμός της δυσλειτουργικής, παθογόνους κατάστασης, η δημιουργία μιας σειράς πιθανών εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης, καθώς και η πρόβλεψη και αξιολόγηση πιθανών συνεπειών των εναλλακτικών λύσεων. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν υψηλές τιμές στην ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα κίνητρα, ενώ μπορούν να προάγουν ένα εμψυχωτικό περιβάλλον αποβλέποντας στην εποικοδομητική κριτική και αποδοτική εργασία. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει υψηλότερο βαθμό συσχέτισης στην Ελλάδα με την κοινωνική δεξιότητα συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι γονικές επιρροές στην σχηματοποίηση της κοινωνικής λειτουργίας αποδεικνύει την σχέση της με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και των γνωρισμάτων των αλληλεπιδράσεών του. Συγκεκριμένα, βρέθηκε συσχέτιση του τύπου γονικής προσκόλλησης με την κοινωνική δεξιότητα, την ικανότητα για φιλία και ρομαντικές σχέσεις στην ηλικία των 12-18 ετών (Engels, Dekovic, & Meeus, 2002). Ακόμη, παιδιά προσχολικής ηλικίας με ασφαλή δεσμό φαίνεται να είναι περισσότερο κοινωνικά εμπλεκόμενα από παιδιά με οποιονδήποτε από τους τύπους του ανασφαλούς δεσμού, μαρτυρώντας μια σύνδεση του ασφαλούς δεσμού με την κοινωνική επιδεξιότητα (Rose-Krasnor et al., 1996) και ταυτόχρονα του ανασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με υψηλότερα επίπεδα αρνητικών επιπτώσεων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Booth, Rose-Krasnor, & Rubin, 1991), καθώς τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι λιγότερο αρεστά και θεωρούνται λιγότερο ικανά από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Η σημασία του τύπου δεσμού φαίνεται να ακολουθεί την εφηβεία με την ασφαλή προσκόλληση να προβλέπει σχετική αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από την ηλικία των 16-18 ετών και την ανασφαλή αύξηση παραβατικής συμπεριφοράς.

Ο όρος της κοινωνικής νοημοσύνης που εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο δοκίμιο του Harper ενσωματώθηκε ερευνητικά από τον Sternberg στην έννοια της «πρακτικής νοημοσύνης» και εφαρμόστηκε από τον Zaccaro στον χώρο της ηγεσίας. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της νοημοσύνης νοείται ως «η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών τόσο των άλλων όσο και του εαυτού σε διαπροσωπικές καταστάσεις με ανάλογη προσαρμογή της δράσης του σε αυτές» (Marlowe, 1983). Δύο χαρακτηριστικά έχουν εγγυρότητα σήμερα, εκείνο της προσαρμοστικότητας και της σκοπιμότητας. Αναγνωρίζεται λοιπόν, ότι οι άνθρωποι εφαρμόζουν τις κοινωνικές δεξιότητες στην επίτευξη αξιολογών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με προσωπικούς στόχους και σχέδια ζωής. Ανασκόπηση της πρώιμης έρευνας στο πεδίο της ηγεσίας του Stogdill (1974) τόνισε τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την κατοχή της θέσης αλλά και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Μεταγενέστερες έρευνες του Kanter (1983) και Bass (1990) επιβεβαίωσαν την σχέση αυτή.

Ερευνητικό έργο. Για την αντίληψη της ηγεσίας υπό το πρίσμα της κοινωνικής δεξιότητας διερυνήθηκε η σχέση κατοχής

ηγετικής θέσης σε νεαρούς ενήλικες με χαρακτηριστικά και κοινωνικές δεξιότητες. Επιβεβαιώθηκε η «υπόθεση της φλυαρίας», δηλαδή η επιλογή αρχηγού με βάση χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως εξωστρέφεια και βρέθηκε μια στερεοτυπική αντιστοίχιση φύλου με προσδοκίες επίδοσης στο έργο και απόδοση καθήκοντος. Η ποιότητα της λεκτικής συμμετοχής σε έργα συζήτησης και επίλυσης προβλημάτων δεν φάνηκε να ενδιαφέρει τους συμμετέχοντες ή να συνδέεται με την επιλογή τους. Διερευνήθηκε επίσης, η σχέση της επικοινωνιακής δεξιότητας με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια. Παρόλο που οι περισσότεροι επικοινωνιακοί ηγέτες αξιολογήθηκαν ως πιο αποτελεσματικοί από την ομάδα, αυτή η αξιολόγηση δεν μπόρεσε να μεταφραστεί σε όφελος στο πεδίο της πραγματικής απόδοσης της ομάδας. Δεν υπήρξε επομένως, αντιστοιχία της αντιλαμβανόμενης με την πραγματική επιτυχία της ομάδας, όταν η απόδοση επίδοσης αφορούσε τον ηγέτη (Riggio, Riggio, Salinas, Cole, 2003). Έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες ότι μεταβλητές προσωπικότητας έχουν ισχυρότερη επίδραση σε σχέση με μετρήσιμους, αντικειμενικούς δείκτες επίδοσης της ομάδας σε αξιολογήσεις αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Hogan, Curphy, Hogan, 1994., Lowe et al., 1996).

Ευφυΐα και ηγεσία. Ωστόσο, η νοημοσύνη συνδέεται με την ηγεσία σε μια αμοιβαία αν όχι σχεδόν αποκλειστική σχέση. Σύμφωνα με τον Stogdill (1948) 23 μελέτες κατέδειξαν τους αρχηγούς πιο ευφυείς από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ενώ ποσοστό 89% των αποτελεσμάτων 28 μελετών έδειξαν θετική αλλά χαμηλή έως μέτρια σχέση μεταξύ ηγεσίας και υψηλής νοημοσύνης (Mann, 1959). Οι Lord, De Vader, & Alliger (1986) απέδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση νοημοσύνης και ηγεσίας. Η σχέση αυτή μετριάζεται από σημαντική διαφορά μεταξύ επιπέδου νοημοσύνης ηγέτη και των υφισταμένων του, άσκησης πίεσης από ανωτέρους, έλλειψη κινήτρου, συνοχής και υποστήριξης στην ομάδα εργασίας, όπως και έλλειψης κατευθυντικότητας από τον ηγέτη.

Ανάμεσα σε 59 πρωτοτυπικά για τον ηγέτη χαρακτηριστικά, όπως τιμιότητα, χάρισμα, ευγένεια οι Lord, Foti, & De Vader (1984) έδειξαν τη νοημοσύνη ως το κρισιμότερο χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες. Σε μια μετανάλυση του Lord, De Vader, & Aliger (1986) από χαρακτηριστικά όπως νοημοσύνη, αρρενωπότητα-θηλυκότητα, προσαρμογή, κυριαρχία, εξωστρέφεια-εσωστρέφεια, συντηρητισμός, η πρώτη συσχετίστηκε ισχυρότερα με την ηγεσία. Τα ευρήματα αυτά γενικεύονται μόνο όσο αφορά τις αντιλήψεις ηγεσίας και διακρίνονται από τα αντικειμενικά μέτρα αποτελεσματικής ηγεσίας. Κατά τον Locke (1991) η γνωστική ικανότητα κρίθηκε ως πλεονέκτημα για τους ηγέτες, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη συγκέντρωση, ενσωμάτωση και ερμηνεία ποσοτήτων πληροφοριών, σε «τυπικές δοκιμασίες πληροφοριών», να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και κίνητρα για τους εργαζομένους και να παρακολουθούν το περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, η νοημοσύνη συσχετίζεται με πολλά κοινωνικά πλεονεκτήματα, όπως η απασχόληση, η οικονομική αντάρχεια, ευημερία, ακαδημαϊκή επίτευξη, οικογενειακή σταθερότητα, νόμιμη συμπεριφορά (Herrnstein & Murray's, 1994). Σε έρευνες του κλάδου εφαρμοσμένης ψυχολογίας, η σχέση νοημοσύνης και απόδοσης γίνεται ισχυρότερη για σύνθετες εργασίες, υποστηρίζοντας τη σημασία των πληροφοριών για την αποτελεσματική ηγεσία (Schmidt & Hunt, 1998, 2000). Για παράδειγμα, 90% των Αμερικανών το 2000 απάντησε ότι η κατανόηση σύνθετων ζητημάτων ήταν εξαιρετικά καθοριστική για τη ψήφιση υποψηφίου στις προεδρικές εκλογές.

Κατά Jung (2001), η δημιουργικότητα συνδέει τη νοημοσύνη με την ηγεσία και επιτρέπει δημιουργικές λύσεις, καθιστώντας τον ηγέτη ικανό λύτη. Όπως αναφέρουν οι Rubin, Bartels, & Bommer (2002), η νοημοσύνη σχετίζεται περισσότερο με την αντιλαμβανόμενη πνευματική αρμοδιότητα του ηγέτη παρά με την πραγματική εμφάνιση της ηγεσίας. Ωστόσο, πέρα από το πραγματικό πλεονέκτημα της ηγεσίας, η νοημοσύνη μπορεί να οδηγήσει έναν ηγέτη να εμφανιστεί ως ηγέτης. Οι άνθρωποι μοιράζονται ένα κοινό κώδικα προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του ηγέτη, τα οποία χρησιμοποιούνται ως σημεία αναφοράς για να αποφασιστεί η ανάδυση της ηγεσίας.

Συζήτηση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καθιστά το γνώρισμα της νοημοσύνης βασικό προβλεπτικό παράγοντα ανάδειξης αρχηγού ομάδας. Η επίτευξη του στόχου είναι συνυφασμένη με γνωστικές, εκτελεστικές λειτουργίες που απαιτούν το χαρακτηριστικό της ευφυΐας. Η νοημοσύνη εξάλλου φαίνεται να συνδέεται με στοιχεία προσωπικότητας που υπηρετούν την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Η κοινωνική δεξιότητα που απαιτεί η ηγεσία εφαρμόζεται στην ενσυναίσθηση, το ενεργητικό ακούειν, την εξωστρέφεια ή και προσήνεια. Ο συνδυασμός της λογικής σκέψης που ενυπάρχει στην ιεράρχηση στόχων, την ενεργοποίηση κινήτρου, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επίλυση προβλημάτων με την κοινωνική αντίληψη που ενυπάρχει στην αλληλεπίδραση και τον συντονισμό των ατόμων μιας κοινότητας γύρω από έναν σκοπό καθιστά το άτομο αρχηγό της ομάδας. Η αυτορρύθμιση συναισθήματος και συμπεριφοράς αποτελεί προϋπόθεση αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της ανάλογης συμπεριφορικής τροποποίησης, προκειμένου να εκπληρωθούν οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης της ομάδας μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που την απαρτίζουν. Η εύρεση σκοπού και η ικανότητα δέσμευσης απέναντι σε αυτόν όπως και συσπείρωσης της ομάδας γύρω από αυτόν λειτουργούν καταδεικτικά της αποτελεσματικότητας του ηγέτη αλλά και ενδεικτικά του τρόπου που η έννοια της ηγεσίας στοιχειοθετείται και νοηματοδοτείται μικροσκοπικά αλλά και μακροσκοπικά στην ιστορία των κοινωνιών.

Προοπτικές και προτάσεις. Σημαντική θα ήταν περαιτέρω έρευνα της σχέσης νοημοσύνης με την ηγεσία με την παράλληλη μελέτη μεταβλητών, όπως τα κίνητρα επίτευξης και οι αξίες της ομάδας και της κοινωνίας γενικότερα. Ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε επίσης η παρατήρηση παιδιών σε διαχρονικές μελέτες, προκειμένου να διερευνηθεί η ανάπτυξη της σχέσης του ρόλου στο παιχνίδι και της ευφυΐας. Τέλος, η εξέταση του τρόπου που η κοινωνική δεξιότητα επιδρά στην αντίληψη των άλλων για τη νοημοσύνη του ατόμου θα ήταν μια ενδιαφέρουσα προέκταση του υπό μελέτη θέματος.

Βιβλιογραφία

Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and leadership: a quantitative review and test of theoretical propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 542.

Riggio R.E., Riggio H.R., Salinas C., Cole E. J. (2003). The Role of Social and Emotional Communication Skills in Leader Emergence and Effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(2), 83–103.

Riggio, R. E., Tucker, J., & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and individual differences*, 10(1), 93-99.

Schaubroeck J., Lam S. S. K., Cha S. E. (2007). Embracing Transformational Leadership: Team Values and the Impact of Leader Behavior on Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1020-1030.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96.

Zaccaro S. J., Gilbert J. A., Thor K.K., Mumford M. D. (1991). Leadership and social Intelligence: Linking social perspectives and behavioral flexibility to leader effectiveness. *Leadership Quarterly*, 2(4), 3 17-342.

Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Integration classrooms teachers' needs in Intercultural Education issues

Γκάκου Αικατερίνη¹, Γκάκου Βασιλεία²

¹Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός- ΠΕ 70, M.sc Ειδική Αγωγή- M.sc Γενικό MBA,
katgka@hotmail.com

²Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός- ΠΕ 70, M.sc Ειδική Αγωγή, v.a.s.i.l.e.i.a@hotmail.gr

Gkakou Aikaterini¹, Gkakou Vasileia²

¹Primary school teacher, M.sc Special Education- M.sc General MBA,
katgka@hotmail.com

²Primary school teacher, M.sc Special Education, v.a.s.i.l.e.i.a@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει τις απόψεις δασκάλων Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) σχετικά με την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Η έρευνα υιοθετεί τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης σε ερευνητικό δείγμα οχτώ δασκάλων ΤΕ δημοτικών σχολείων από τους νομούς Σάμου, Δωδεκανήσου, Κυκλάδων και Καβάλας. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η ανάγκη των δασκάλων ΤΕ για ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής ήταν ιδιαίτερος έντονη καθώς η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι πλέον γεγονός και στην ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, τα υποκείμενα της έρευνας επεσήμαναν τις βασικότερες δυσκολίες που συναντούν κατά τη διδακτική διαδικασία μαθητών με ΕΕΑ που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων κτλ. Όσον αφορά στα οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα, συγκριτικά με την έλλειψη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, δήλωσαν πως είναι η ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας, και ο περιορισμός των ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων από το σύνολο του διδακτικού και μαθητικού πληθυσμού.

Λέξεις κλειδιά: τμήμα ένταξης; Επιμόρφωση; διαπολιτισμική αγωγή

Abstract

This study seeks to examine the views of Teachers of Integration Classrooms (IC) on the need for training on intercultural issues. The survey adopts the qualitative research features, using a semi-structured interview on a sample of eight elementary school teachers from the Prefectures of Samos, Dodecanese, Cyclades and Kavala. The results of the survey showed that the need of IC teachers for information on intercultural education was particularly intense as the multicultural composition of the student population is now a fact in the special education. In addition, the subjects surveyed highlighted the main difficulties encountered in the teaching process of SEN pupils from families of migrants, refugees, etc. As far as the benefits to the educational community are concerned, compared to the lack of intercultural training,

they said it was to strengthen acceptance of diversity, and the limitation of xenophobic and racist perceptions by the entire teaching and school population.

Key words: integration classroom; teachers' training; multicultural education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, είναι ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό θέμα που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς λόγω της διττής του φύσης, επιδέχεται πολλών προσεγγίσεων και παραμέτρων. Άλλωστε, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της μετανάστευσης ομάδων ή πληθυσμών προς την Ευρώπη τόσο για οικονομικούς όσο και για πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ταυτότητα του ευρωπαϊκού πληθυσμού να εμπλουτίζεται κι έτσι η ευρωπαϊκή κοινωνία σταδιακά να οδηγείται σε μια πιο πολυπολιτισμική σύνθεση. Με την ίδια λογική, ο ευρωπαϊκός και κατ' επέκταση ελληνικός σχολικός πληθυσμός στον οποίο συμπεριλαμβάνεται ήδη και ο πληθυσμός με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποκτά μια πιο πολυπολιτισμική σύνθεση. Ο συνδυασμός λοιπόν, αυτών των δύο τομέων μπορεί, να προκαλέσει νέες, σύνθετες καταστάσεις διακρίσεων (διατομεακές, συστηματικές και κοινωνικές) λόγω του συνδυασμού διακρίσεων που προέρχονται και από τους δύο προαναφερόμενους τομείς. Όλα τα παραπάνω καθιστούν την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές και φυλετικές ομάδες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένα ιδιαιτέρως ευαίσθητο θέμα που χρίζει ιδιαίτερης προσοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα και την πολιτεία. Η ύπαρξη υπόβαθρου αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης αλλά και συνολικά των εκπαιδευτικών διερευνάται στην παρούσα εισήγηση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Διερεύνηση αναγκών

Θεμελιώδης διαδικασία για τη διεξαγωγή σωστά οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων, η οποία επηρεάζει αποφασιστικά το βαθμό της αποτελεσματικότητας και την προστιθέμενη αξία της διαδικασίας επιμόρφωσης αποτελεί ο εντοπισμός, η λεπτομερής οργάνωση και η τεκμηριωμένη καταγραφή των εκπαιδευτικών / επιμορφωτικών αναγκών. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να έχει άμεση σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 1998). Με τον όρο εκπαιδευτική ανάγκη προσδιορίζεται η ικανοποίηση εσωτερικών επιθυμιών και καταστάσεων που μετασχηματίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου για την επίτευξη κάποιων στόχων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, παρουσιάζουν οποιαδήποτε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά δεν είναι διαθέσιμη, για την επαρκή και πλήρη επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Mezirow, 2007). Συνεπώς, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί μια διαρκή διαδικασία.

Αναγκαιότητα επιμόρφωσης δασκάλων σε θέματα διαπολιτισμικότητας

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των δασκάλων, έχουν θετική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Ωστόσο, οι έρευνες αποκαλύπτουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ξενοφοβικών πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Ζωγράφου, 2003). Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους εξ αιτίας των προκαταλήψεων που διατηρούν απέναντί τους (Foster, 1993). Διατηρώντας αρνητική στάση απέναντί σε μαθητές μειονοτήτων ασυναίσθητα οδηγούνται σε διακρίσεις σε βάρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αυτή η στάση πέρα από την περιορισμένη ή και μηδενική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μαθητών πολιτισμικών ετεροτήτων μπορεί, να αιτιολογηθεί κυρίως ως έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση (Κωστή Δ. & Παπαδοπούλου Μ., 2004). Γίνεται εύκολα κατανοητό πως η κατάρτιση μέσω επιμορφώσεων ταυτόχρονα με την διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένη μεταβολή των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των διδασκόντων κατά τη διδακτική διαδικασία (Perry et al., 1993).

Δυσκολία συγκέντρωσης δεδομένων για τους αριθμούς πληθυσμών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (μετανάστες, πρόσφυγες, φυλετικές μειονότητες)

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποκαλύπτει πως είναι πρακτικά αδύνατον να έχουμε μια σφαιρική συγκριτική εικόνα του αριθμού των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικό περιβάλλον και που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη μεγάλη αδυναμία να συλλέξουμε στατιστικές πληροφορίες για την μετανάστευση σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς, τα εθνικά στατιστικά συστήματα των χωρών δεν είναι εναρμονισμένα (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Είναι ευρέως παραδεκτό πως είναι πολύ δύσκολο να γίνει συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με την μετανάστευση εξ αιτίας των διαφορετικών ορισμών που χρησιμοποιούν οι χώρες για τη μετανάστευση και ότι αυτή περιλαμβάνει (Poulain et al., 2006). Από στατιστικής άποψης δεν υπάρχει κατάλληλος δείκτης που να έχει υιοθετηθεί διεθνώς και να μπορεί να απαριθμήσει τον πληθυσμό με μεταναστευτικό ή αλλοδαπό υπόβαθρο. Ακόμα και τα δεδομένα που θα μπορούσαν να θεωρηθούν αξιόπιστα δεν είναι απαραίτητα συγκρίσιμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, λόγω της ποικιλίας των πηγών, των ορισμών και των εννοιών που χρησιμοποιούνται (Poulain et al., 2006). Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί πως σήμερα συγκριτικά με παλαιότερες εποχές, η μετανάστευση απασχολεί πολύ περισσότερους ανθρώπους (Pflegerl, 2004). Έτσι, οι έρευνες που επικεντρώνονται στη μεταναστευτική ροή, θα πρέπει να είναι ιδιαιτέρως προσεκτικές καθώς η πραγματική έκταση του μεταναστευτικού συχνά υποτιμάται. Υπάρχουν έρευνες που δείχνει ότι οι μεταναστευτικές ροές στην Ε.Ε είναι υψηλότερες από εκείνες των Ε.Π.Α παρόλο που οι Ε.Π.Α θεωρούνται παραδοσιακά υψηλής προτίμησης προορισμός μεταναστών (Fassmann, 2002).

Διδακτικές πρακτικές στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών με ΕΕΑ.

Οι απόψεις σχετικά με τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν για την βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών δίστανται. Το κύριο αντιφατικό στοιχείο

που συναντάται στην έρευνα αφορά στον ρόλο και τη θέση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Δεν είναι γενικά αποδεκτή η θέση περί χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών στο σχολείο. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν τη δίγλωσση εκπαίδευση παράλληλα όμως αρκετές έρευνες ισχυρίζονται ότι αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στο σχολείο (ακόμα και στην οικογένεια).

Ομοίως, η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο σχολείο, μπορεί να θεωρηθεί ως υποστηρικτικό εργαλείο για τους μαθητές αλλά, μπορεί να εμφανίσει και τον κίνδυνο του αποκλεισμού των μαθητών αυτών από τις ομάδες των μαθητών που ομιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους υποδοχής. Η "πολυγλωσσική" προσέγγιση για όλους τους μαθητές, είναι ένας νέος κοινωνικός και διδακτικός τρόπος που προωθεί την αναγνώριση όλων των γλωσσών στο σχολείο και εξοικειώνει όλους τους μαθητές με την έννοια της διαφορετικότητας (Candelier, 2003)

Μια άλλη διαμάχη πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που αντιμετωπίζουν και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών. Κάποιες έρευνες συμπεραίνουν ότι δεν είναι απαραίτητο, για να υπάρξει καλή επαφή και συνεργασία μεταξύ μαθητών και δασκάλου, οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν αρκετά για το πολιτισμικό υπόβαθρο ή και την γλώσσα των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται αυτοί οι μαθητές τους. Δίνουν έμφαση στην "συνάντηση άνευ όρων" με την νέα κουλτούρα κατά τη διδακτική διαδικασία και σε όσα αποκομίζουν και τα δύο μέρη αυτής της από κοινού διαδικασίας και εμπειρίας (SIOS, 2004). Στην αντίπερα όχθη, συμπεράσματα άλλων ερευνών υποστηρίζουν έντονα την μεσολάβηση εκπαιδευτικών που έχουν αν όχι την ίδια πολιτισμική ταυτότητα ή και μητρική γλώσσα με τους μαθητές και τις οικογένειές τους αλλά τουλάχιστον μια ευρεία γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του πολιτισμικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου (Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται πως η παρουσία δασκάλων με αυτά τα προσόντα, λειτουργεί ως ένας σημαντικός διαπολιτισμικός παράγοντας, που γεφυρώνει τον μειονοτικό πληθυσμό με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής (Leman, 1991). Και όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι δάσκαλοι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δημιουργούν καινούριες προοπτικές στα σχολεία και μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα (Verkuyten and Brug, 2003).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Σκοπός της έρευνας

Πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στις απόψεις δασκάλων ΤΕ σχετικά με την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας, λοιπόν, αποτελεί η καταγραφή των απόψεων των δασκάλων ΤΕ από διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπου το φαινόμενο της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού είναι έντονο σχετικά με την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Ανάμεσα στους στόχους της έρευνας είναι η αποτύπωση του επιπέδου και του είδους γνώσεων (σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) που οι δάσκαλοι των ΤΕ κατέχουν ήδη, η διερεύνηση των δυσκολιών που συναντούν κατά τη διδακτική διαδικασία με αλλοδαπούς μαθητές που παρουσιάζουν ΕΕΑ και η καταγραφή του ποσοστού των μαθητών με ΕΕΑ που

προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων και παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ποιο είναι το υπάρχον επιμορφωτικό επίπεδο των δασκάλων των ΤΕ σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
2. Σε τι βαθμό η σύνθεση των Τμημάτων Ένταξης είναι πολυπολιτισμική;
3. Ποιες δυσκολίες συναντούν οι δάσκαλοι των ΤΕ κατά τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ που είναι παιδιά μεταναστών, προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν επιθυμητή και από τους ίδιους. Πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο, τους σκοπούς, τη μεθοδολογία της έρευνας καθώς και για το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα καταγράφονταν από ένα δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο, με διαβεβαίωση για διαφύλαξη τόσο των προσωπικών δεδομένων, όσο και της ανωνυμίας τους, για τη δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί την αυθόρμητη και ειλικρινή έκφραση (Ιωσηφίδης, 2008) με ουδέτερη στάση του ερευνητή ταυτόχρονα (Βάμβουκας, 2006). Κάποιες από τις συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα σχολεία των εκπαιδευτικών ενώ σε όσες δεν ήταν δυνατή η φυσική παρουσία των ερευνητών, πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω Skype. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 40'. Κατά τη διάρκειά τους διατυπώθηκαν από τον ερευνητή οι κεντρικές θεματικές ενότητες που κρίθηκε απαραίτητο να καλυφθούν. Οι ερωτήσεις δεν διατίθεντο με συγκεκριμένη σειρά, καθώς στην ημι-δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις δίνουν μόνο μια κατεύθυνση και δεν υπαγορεύουν την πορεία της συνδιάλεξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Μετά την αποπεράτωση των συνεντεύξεων σειρά είχε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης και μεταγραφής τους σε γραπτό κείμενο.

Το Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν 8 δάσκαλοι ΤΕ δημόσιων δημοτικών σχολείων των νομών Καβάλας, Δωδεκανήσου, Σάμου και Κυκλάδων (2 από κάθε Νομό). Όσον αφορά το φύλο τους, στους 8 εκπαιδευτικούς, η αναλογία ανδρών/γυναικών είναι 1 προς 7. Οι δάσκαλοι του δείγματος έχουν κατά μέσο όρο 5 χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, εκ των οποίων 1 ως 3 χρόνια προϋπηρεσίας στα ΤΕ. Οι 4 από τους 8 έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή ενώ 1 από τους 8 είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο ΤΕ διδάσκουν 8 έως 14 μαθητές.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ευέλικτη αυτή μορφή συνέντευξης επιλέχτηκε, ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν χωρίς περιορισμούς τις απόψεις τους, ενώ ταυτόχρονα δίνεται στην ερευνήτρια η δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες σε

βάθος και σε σύντομο χρονικό διάστημα (Ιωσηφίδης, 2008; Σταλίκας, 2005). Στην περίπτωση της ημι-δομημένης συνέντευξης υπάρχει μια ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων, αλλά υπάρχει ένας κατάλογος θεμάτων που ο ερευνητής θέλει να έχει καλύψει με το τέλος της συνέντευξης, αποφεύγοντας να τον παρασύρει η ροή της συζήτησης. Η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων μπορεί να αλλάζει, μπορούν να διατυπώνονται επεξηγηματικές ερωτήσεις ή ακόμα και να παραλείπονται ερωτήσεις για συγκεκριμένους ερωτώμενους (Robson, 2007, σ. 321).

Αξιοπιστία -εγκυρότητα

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας ποιοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες δεν είχαν καμία άμεση σχέση με την ερευνήτρια, η τελευταία τήρησε ουδέτερη στάση απέναντί τους και υπήρξε διαβεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους. Παράλληλα, η ερευνήτρια φρόντιζε οι ερωτήσεις να μην επιβάλλουν την επιθυμητή απάντηση, ενώ ταυτόχρονα τους ενίσχυε και τους ενθάρρυνε να εκφραστούν ελεύθερα (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν προσεκτικά, προκειμένου το μήνυμα να μην μπορεί να παρερμηνευτεί (Cohenetal., 2007; Ιωσηφίδης, 2008). Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων τηρήθηκε η πιστή καταγραφή κάθε λεπτομέρειας των λόγων του ερωτώμενου, ακόμα και των αστείων ή των παύσεων του. Με βάση τα παραπάνω, τα δεδομένα των αποτελεσμάτων αντιστοιχούν σε όσα διατύπωσαν οι ερωτώμενοι και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αθέμιτη επιλογή της ερευνήτριας.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Απαντήσεις στις εισαγωγικές ερωτήσεις

Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι 27.1 χρόνια. Από τους 8 δασκάλους, οι 4 ήταν απόφοιτοι τμημάτων Ειδικής Αγωγής, 3 είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική Αγωγή ενώ, 1 από τους 8 δασκάλους δεν είχε καμία επιμόρφωση ή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Οι δάσκαλοι της έρευνας υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μέσο χρόνο προϋπηρεσίας τα 5,5 έτη και σε Τμήματα Ένταξης τα 4 έτη.

Απαντήσεις σχετικά με την Διαπολιτισμική Αγωγή

Μόνο ένας από τους ερωτηθέντες, θεωρεί πως οι γνώσεις του σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων είναι επαρκείς καθώς, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Διαπολιτισμική Αγωγή. Ωστόσο, ο ίδιος δάσκαλος δήλωσε πως η ετοιμότητά του να διδάξει σε αυτούς τους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν επιπλέον και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη. Από τους υπόλοιπους ερωτηθέντες, 2 δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει εθελοντικά κάποιου είδους Διαπολιτισμική επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε από φορείς ανεξάρτητους από το Υπουργείο παιδείας με την μορφή ημερίδων καθώς, υπηρετούσαν σε

περιοχές με έντονες προσφυγικές ροές. Τόνισαν πως οι πληροφορίες που έλαβαν ήταν περιορισμένες καθώς οι εισηγήσεις ήταν γενικευμένες και δεν απευθύνονταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια, η ετοιμότητα και αυτών των δασκάλων να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές με ΕΕΑ θεωρείται ανεπαρκής. Οι υπόλοιποι 5 δάσκαλοι δήλωσαν πως δεν έχουν λάβει ποτέ κάποιου είδους επιμόρφωση στην Διαπολιτισμική αγωγή, πέρα από κάποια μαθήματα επιλογής κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους. Επιπλέον, ανέφεραν ότι όποια απορία ή δυσκολία ανέκυπτε κατά τη διδακτική διαδικασία αυτών των μαθητών τους ανέτρεχαν στο διαδίκτυο για να την αντιμετωπίσουν. Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ενδιαφέρον να επιμορφωθούν από τους σχολικούς συμβούλους σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής ειδικότερα στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης. Υπήρξαν 2 συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι επιπλέον, θα επιθυμούσαν να ενημερωθούν για την διαπολιτισμική αγωγή στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης από συναδέλφους δασκάλους των ΤΕ που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με έντονο πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό, μέσω οργανωμένων συζητήσεων και ανταλλαγή εμπειριών- πρακτικών. Θα αναφέρουμε πως 2 από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι ιδανικά, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών ή να προέρχονται και οι ίδιοι από το ίδιο ή παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες θεώρησαν αυτό το σενάριο εξωπραγματικό και αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του.

Απαντήσεις για την σύνθεση των Τμημάτων Ένταξης

Σε ότι αφορά στη σύνθεση των ΤΕ, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν πως έχουν μαθητές με ΕΕΑ που είναι αλλοδαποί και προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων ή άλλων μειονοτικών ομάδων. Μάλιστα 2 από του συμμετέχοντες ανέφεραν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών στα ΤΕ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί από σχολεία των Κυκλάδων και της Καβάλας ανέφεραν πως αλλοδαποί μαθητές στο ΤΕ που δίδασκαν, ήταν οι 7 από τους 13 και οι 5 από τους 8 αντίστοιχα. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτέλεσε και το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων που παρακολουθούσαν το ΤΕ είχαν διαγνωστεί από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες ενώ ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών των ΤΕ που δεν είχαν κάποια επίσημη διάγνωση ήταν μικρός και σε ίδια περίπου αναλογία με τους μαθητές χωρίς διαφοροποιημένο πολιτισμικό υπόβαθρο που παρακολουθούσαν το ΤΕ. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές τους, 2 από τους 8 δασκάλους απάντησαν πως τουλάχιστον ένας από τους αλλοδαπούς μαθητές τους με διάγνωση θεωρούν πως δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ είναι λανθασμένη. Πιο συγκεκριμένα και οι 2 αποδίδουν την διάγνωση για οριακή νοημοσύνη- ανωριμότητα των μαθητών τους, στην ελλιπή γνώση τη ελληνικής γλώσσας καθώς όπως τονίζουν, οι μαθητές δεν δίνουν δείγματα νοητικής απόκλισης σε άλλες δραστηριότητες πέραν όσων περιέχουν γλωσσικά στοιχεία.

Απαντήσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Η μεγαλύτερη δυσκολία που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν όλοι οι ερωτηθέντες όταν κάνουν μάθημα σε αλλοδαπούς μαθητές του ΤΕ είναι η γλώσσα. Ενδεικτικά, από τους αλλοδαπούς μαθητές που παρακολουθούν τα Τμήματα ένταξης στα οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, 1 στους 4 έχει πολύ περιορισμένη ή καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας από μεγάλο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, καθιστά το έργο των δασκάλων του ΤΕ ιδιαίτερος επίπονο σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι από του συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έρχονται σε δύσκολη θέση και αγχώνονται όταν δεν μπορούν να εξηγήσουν κάποια απορία των μαθητών τους επειδή οι τελευταίοι δεν έχουν κατακτήσει μεγάλο ποσοστό του λεξιλογίου. Αντιστοίχως, αντιλαμβάνονται τη δυσάρεστη θέση στην οποία υποπίπτουν οι αλλοδαποί μαθητές τους όταν λόγω πολύ κακής και περιορισμένης γνώσης της ελληνικής γλώσσας δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν για απλά ζητήματα που ανακύπτουν στην τάξη. Έτσι, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, θεωρείται πως η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές τους καθιστά ευάλωτους στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις, η έλλειψη γνώσης από μέρους των δασκάλων, των ιδιαίτερων πολιτιστικών χαρακτηριστικών, συνηθειών κτλ των μαθητών τους, δυσκολεύει το έργο τους ενισχύοντας το αισθήματα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας. Στο σημείο αυτό, θα αναφέρουμε πως 2 από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως θα ήταν καλύτερο για αυτούς τους μαθητές ο/η εκπαιδευτικός που τους αναλαμβάνει να έχει γνώση της μητρικής τους γλώσσας.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με την ετοιμότητα και την επάρκεια των δασκάλων της έρευνας να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι φανερή η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η κατάρτιση μέσω επιμορφώσεων ταυτόχρονα με την διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένη μεταβολή των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των διδασκόντων κατά τη διδακτική διαδικασία (Perry T. and J. Fraser, 1993). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη δυσκολία της αποτύπωσης της πραγματικής εικόνας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε σήμερα, συγκριτικά με παλαιότερες εποχές, η μετανάστευση απασχολεί πολύ περισσότερους ανθρώπους (Pflegerl J. 2004). Έτσι, οι έρευνες που επικεντρώνονται στη μεταναστευτική ροή, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερος προσεκτικές καθώς η πραγματική έκταση του μεταναστευτικού συχνά υποτιμάται. Σε ότι αφορά τη διδασκαλία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατέστη σαφές από την έρευνα ότι το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι η δυσκολία λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας και τα προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν και επεκτείνονται πέρα από την τάξη και στη ευρύτερη κοινωνική ζωή, κάτι που αποτυπώνεται και στην αυξημένη εκπροσώπηση των αλλοδαπών μαθητών στις μαθησιακές δυσκολίες (δυσγραφία, δυσλεξία, δυσαναγνωσία κτλ) Συνεπώς, η παρουσία δασκάλων με διαπολιτισμικά προσόντα, λειτουργεί ως ένας σημαντικός παράγοντας, που γεφυρώνει τον μειονοτικό πληθυσμό με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής (Leman J., 1991). Επιπλέον, η μεσολάβηση εκπαιδευτικών που έχουν αν όχι την ίδια πολιτισμική

ταυτότητα ή και μητρική γλώσσα με τους μαθητές και τις οικογένειές τους αλλά τουλάχιστον μια ευρεία γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του πολιτισμικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου μπορεί να λειτουργήσει θετικά και υποστηρικτικά για τους μαθητές αυτούς. (Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire*. EVLANG: biland'une innovation européenne, Bruxelles: De Boeck

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs*; Copenhagen 7th–8th June 1999, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. Multicultural Diversity and Special Needs Education, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Fassmann L. (2002). Transnational mobility: Empirical findings and theoretical considerations. *Leviathan* September 2002, Volume 30, *Issue 3*, pp 345–359

Foster P. (1993), Case not Proven. An Evaluation of a study of teacher racism (in Woods P. and Hammersley M. (Eds), *Gender and Ethnicity in schools*). London: The Open University and Routledge

Leman J., 1991. 'The Education of Immigrant Children in Belgium' in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)

Perry T. and J. Fraser (1993). *Freedom's Plow*. New York: Routledge

Pflegerl J. (2004). Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Helsinki: Synthesis. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18

Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain-La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

Verkuyten M. and Brug P., 2003. 'Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents' in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2)

Ελληνική:

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Παπαζήση.

Βάμβουκας, Μ. (2006). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β.

Ζωγράφου Α. (2003), Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Κωστή Δ.& Παπαδοπούλου Μ. (2004). Στάσεις και Συμπεριφορές Ελλήνων και Αλλοδαπών σε Γυμνάσια του Νομού Αττικής σ. 45 Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα:

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
<http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/629/1/kwsth.pdf>
(Προσπελάστηκε στις: 3/7/2017)

Μακράκης& Χ. Ματραλής, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Θεσμοί και λειτουργίες, τ. Α΄(σσ. 95-111). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό. Πανεπιστήμιο.

Σταλίκας, Α. (2005). Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

«ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ»

ΓΚΟΥΝΤΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΔΡ Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α, MED, DIP. RSA, Δ/ΝΤΡΙΑ
ΣΜΕΑΕ

goudipanayiota@gmail.com

ΓΡΑΜΜΑΤΣΟΥΛΙΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΑΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

vasilikigramm@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή, θα διερευνήσουμε τις γλωσσικές ικανότητες των χαρισματικών ατόμων, σύμφωνα με έρευνες ειδικών στο θέμα αυτό. Αρχικά, θα εξηγήσουμε τι είναι η γλωσσική νοημοσύνη- ευφυΐα, μέσα από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το θέμα αυτό, καταλήγοντας στον περισσότερο κοινό τους ορισμό. Στη συνέχεια θα δούμε τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων με γλωσσική ευφυΐα- νοημοσύνη από τη βρεφική- νηπιακή ηλικία έως την ενήλικη ζωή τους, συνδυαστικά με χαρακτηριστικά της τυπικής ανάπτυξης, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές τους από εμάς και τους γονείς, για να αποφεύγεται η 'άγνοια και η συγχυσμένη γνώση. Ακόμα, θα δούμε για ποιους λόγους ένας χαρισματικός άνθρωπος είναι πιθανόν να παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία του, κάποια διαταραχή ακόμα και μαθησιακές δυσκολίες.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ: γλωσσική νοημοσύνη- ευφυΐα; Χαρισματικοί; Ομιλία;λεξιλόγιο; χαρακτηριστικά; μαθησιακή δυσκολία; ικανότητες

ABSTRACT

In this paper, we are going to look into the linguistic abilities of the gifted people, according to experts' surveys on this issue. Firstly, we are going to explain what linguistic intelligence means, based on the theories that have been raised for this issue, in order to reach at the most common definition. Subsequently, we are going to check the characteristic of the people with verbal intelligence from their infant age until their adult age, combined to the characteristics of the typical development, so that their differences can be perceived by us and parents in order to avoid ignorance and confused knowledge. Still, we will see why a charismatic man is likely to be lagging in his speech, faces some disorder or learning difficulties.

KEY- WORDS: linguistic intelligence; Gifted; speech; Vocabulary; Characteristics; learning difficulty; abilities

A. ΓΕΝΙΚΑ

Η νοημοσύνη είναι ένας τομέας που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους επιστήμονες και συγκεκριμένα τον κλάδο της ψυχολογίας. Αποτελεί μια έννοια, δύσκολη να οριστεί με απόλυτο τρόπο, γι' αυτό και έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, στην προσπάθεια του ορισμού της. Οι θεωρίες αυτές διακρίνονται σε μονοπαραγοντικές και πολυπαραγοντικές. Από τους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το ζήτημα αυτό είναι ο Alfred Binet, σύμφωνα με τον οποίο η νοημοσύνη είναι μια γενική ικανότητα, στην οποία δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση και συμβαίνει ανεξάρτητα από τις γνώσεις που λαμβάνονται στο σχολείο ή στο εκάστοτε περιβάλλον που περικλείει το άτομο

(Binet&Simon, 1916, 1973, pp. 42-43). Ο Charles Spearman υποστήριξε πως η νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο παράγοντες, στον βασικό νοητικό παράγοντα και σε διάφορους άλλους ειδικούς παράγοντες (Spearman, 1904, p. 249-250). Ο Thurstone ανέπτυξε τη θεωρία πως η νοημοσύνη χωρίζεται σε επτά πρωτογενείς νοητικούς παράγοντες, όπου ο κάθε ένας είναι υπεύθυνος για μια διαφορετική αλλά θεμελιακή ικανότητα και είναι από τις πρώτες θεωρίες, όπου αναφέρεται η γλωσσική ευχέρεια-ικανότητα ως ξεχωριστή νοητική ικανότητα (Thurstone, 1923/1974, p. 159). Στη συνέχεια, ο Vernon διατύπωσε την ιεραρχική θεωρία, κατά την οποία συμβαίνει μια ιεραρχική- πολυεπίπεδη οργάνωση των παραγόντων της νοημοσύνης (Vernon, 1979, pp. 10, 20), ενώ ο Guilford ανέπτυξε τη θεωρία της τρισδιάστατης οργάνωσης, η οποία οργανώνεται με βάση τις διεργασίες, τα υλικά και τα προϊόντα (Guilford, 1967). Από την άλλη πλευρά ο Piaget μιλά για την εξελικτική ανάπτυξη της νοημοσύνης, η οποία βασίζεται στην ηλικιακή ανάπτυξη του ατόμου και τα εκάστοτε βιώματα ή τις εμπειρίες του (Piaget, 1963, p. 6-7). Ακολουθούν ο Sternberg (https://www.intelltheory.com/sternberg_interview.shtml, July 29, 2004) και οι Horn&Cattell (Horn&Cattell, 1967), όπου ο πρώτος υποστηρίζει πως η νοημοσύνη βασίζεται στα ερεθίσματα του εσωτερικού κόσμου, του εξωτερικού κόσμου, στις εμπειρίες και στην ισορροπία όλων αυτών μεταξύ τους, έως οι δεύτεροι υποστήριξαν τη ρέουσα νοημοσύνη, η οποία προκύπτει γενετικά ως βιολογική ικανότητα και την κρυσταλλική νοημοσύνη, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τις γνώσεις που αποκτώνται από τη μάθηση και τη ζωή γενικότερα. Η θεωρία, που απασχόλησε και απασχολεί ιδιαίτερα είναι αυτή του Gardner, πρόκειται για την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη αποτελείται από εννέα διαφορετικούς τομείς (Gardner, 1983). Στην εργασία αυτή θα δοθεί περισσότερη βαρύτητα σε αυτήν την θεωρία και συγκεκριμένα σε έναν από αυτούς τους εννέα κλάδους, στην γλωσσική ευφυΐα- νοημοσύνη.

A1. HOWARD GARDNER: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Σύμφωνα με τη θεωρία του Howard Gardner, όπως την διατύπωσε στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), ύστερα από διάφορες επιστημονικές έρευνες ψυχολογικού, βιολογικού και ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος, προκύπτει ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία έννοια, είναι μια βιολογική ικανότητα του εγκεφάλου και διακρίνεται σε εννέα διαφορετικούς τομείς και ο βαθμός ανάπτυξης της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός.

Το άτομο είναι πολύ πιθανόν να έχει αναπτυγμένο σε πολύ μεγάλο βαθμό έναν από αυτούς τους τομείς, όμως σύμφωνα με τον Gardner, ανάλογα με το περιβάλλον (πολιτιστικό, οικογενειακό) που μεγαλώνει κάποιος, μπορεί με την κατάλληλη ενθάρρυνση και καθοδήγηση να αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό παραπάνω από έναν τομέα. Ακόμα, οι τομείς αυτοί αν και ξεχωριστοί μεταξύ τους, μπορεί να παρουσιάσουν αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι εννέα τομείς που αναφέρονται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι οι εξής: 1. γλωσσική- λεκτική, 2. λογική-μαθηματική, 3. οπτική- χωρική, 4. ενδοπροσωπική, 5. διαπροσωπική, 6. μουσική, 7. σωματική- κιναισθητική, 8. φυσιογνωστική- νατουραλιστική, 9. υπαρξιακή- φιλοσοφική. Ο τομέας που θα αναπτυχθεί στην εργασία αυτή είναι η γλωσσική- λεκτική νοημοσύνη και συγκεκριμένα με ποιον τρόπο είναι εμφανής στα χαρισματικά παιδιά, πως χρησιμοποιείται, τι σημάδια υπάρχουν πως αυτός ο τομέας είναι αναπτυγμένος αλλά ακόμα και προβλήματα που πιθανόν να παρουσιάζονται. (Gardner, 1983)

A2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Το είδος της γλωσσικής- λεκτικής νοημοσύνης σχετίζεται με τις λέξεις γραπτά και προφορικά, εδράζεται στον αριστερό κροταφικό λοβό και το άτομο με αναπτυγμένο τον τομέα αυτό δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία για τις λεπτές αποχρώσεις, τους κανόνες και τους ρυθμούς της γλώσσας. (Gardner, 1983)

B. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσουν την ομιλία τους και την κατανόηση των λεκτικών μηνυμάτων πολύ νωρίτερα από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Βασικό χαρακτηριστικό είναι πως συνήθως αρθρώνουν τις πρώτες τους λέξεις πριν την συμπλήρωση του πρώτου έτους της ηλικίας τους. Το λεξιλόγιό τους αναπτύσσεται πρόωρα και είναι εκτενές, ενώ τείνουν να χρησιμοποιούν περίπλοκη σύνταξη στις προτάσεις τους. Από πολύ νωρίς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τα βιβλία και τις γραπτές εργασίες, δείχνουν έντονη προσοχή γενικότερα, παρακολουθούν και ακούν προσεκτικά, καθώς επίσης έχουν εξαιρετική μνήμη. (Brewer A., 2016) (Silverman L.)

B1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αρθρώνουν τις πρώτες τους λέξεις περίπου στα πρώτα τους γενέθλια και στη συνέχεια σιγά – σιγά αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους. Κοντά στην ηλικία των 2 ετών το λεξιλόγιό τους μπορεί να αυξηθεί σε μερικές εκατοντάδες λέξεις, ενώ η σύνταξη των προτάσεών τους είναι απλή. Συνήθως δεν υπάρχει ιδιαίτερη ποικιλία στις λέξεις που χρησιμοποιούν, ωστόσο έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από άτομο σε άτομο και στο ρυθμό εκμάθησης νέων λέξεων αλλά και στο συνολικό εύρος του λεξιλογίου. Πολλές φορές αυτό οφείλεται στο περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί, στις επιρροές και στα ερεθίσματα που δέχεται, όπως αντίστοιχα μπορεί να συμβαίνει και στις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών. (Brewer A., 2016)

Γ. ΣΙΩΠΗΛΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ένα άλλο δείγμα είναι τα σιωπηλά χαρισματικά παιδιά, όπου πολλές φορές συγχέονται με την τυπική ανάπτυξη ή διάφορα άλλα αναπτυξιακά προβλήματα, χωρίς αυτά να υφίστανται. Σε αυτές τις περιπτώσεις ανήκουν τα παιδιά, τα οποία αργούν πολύ να μιλήσουν και αρθρώνουν απλά κάποιες λέξεις. Κυρίως, επικοινωνούν τις ανάγκες τους χωρίς λόγια, καταλαβαίνουν και ακολουθούν οδηγίες. Όταν τα παιδιά αυτά μιλήσουν, διαπιστώνεται ότι έχουν πλήρες και εκτενές λεξιλόγιο. Συνήθως μιλάνε με ολοκληρωμένη και καμιά φορά με περίπλοκη συντακτικά πρόταση. Αυτό προκύπτει απ' το γεγονός ότι βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών είναι η τελειομανία. Λόγω του χαρακτηριστικού αυτού, επικρατεί ο φόβος του λάθους, της διόρθωσης και της αποτυχίας, έτσι επιλέγουν να μιλήσουν όταν νιώθουν σιγουριά πως αυτό που θα πουν είναι το σωστό. (Silverman L.)

Γ1. ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΟΜΙΛΙΑΣ

Η καθυστέρηση της ομιλίας στα χαρισματικά παιδιά, εκτός του χαρακτηριστικού της τελειομανίας, μπορεί να συμβαίνει και για άλλους λόγους. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν εξαιρετική αντιληπτική ικανότητα της γλώσσας, όμως στις πιο μικρές ηλικίες

αντιμετωπίζουν δυσκολία να εκφράσουν τις υψηλά ευφυείς σκέψεις τους και αυτός είναι ένας παράγοντας που δημιουργεί καθυστέρηση στην ομιλία τους, αφού αποφεύγουν να εκφραστούν, ώστε να μην χρειαστεί να διορθωθούν. (Brewer A., 2016)

Γ2. ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

Μια άλλη περίπτωση είναι οι χαρισματικοί μαθητές με σύνδρομο Asperger. Οι μαθητές αυτοί είναι υψηλά λεκτικοί, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα, έχουν εξαιρετική μνήμη, συνήθως ο δείκτης νοημοσύνης τους βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο, είναι υπερευαίσθητοι στα αισθητηριακά ερεθίσματα και προτιμούν την κοινωνική απομόνωση. Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν εξίσου αντίστοιχες συμπεριφορές. Όσον αφορά τον γλωσσικό τομέα όμως είναι διαφορετικοί. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι κυριολεκτικά στο λόγο τους και αντιμετωπίζουν με δυσκολία την αφηρημένη σκέψη, κάτι που δεν συμβαίνει με τα χαρισματικά παιδιά. Μια ακόμα διαφορά είναι πως ένα παιδί με Asperger μπορεί να απομνημονεύσει έναν ποικίλο αριθμό γεγονότων και να τα «παπαγαλίσει», ενώ ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να κάνει το ίδιο με την διαφορά ότι αντιλαμβάνεται τις έννοιες πίσω από τις λέξεις. (SEVA Council of GiftedAdministrators, 2012)

Γ3. ΣΗΜΕΙΑ ΤΡΙΒΗΣ

Τα σημεία τριβής που διαπιστώνονται είναι πως οι χαρισματικοί και υψηλά λεκτικοί μαθητές είναι πολύ πιθανόν και να παρουσιάζουν διαταραχές στην ομιλία τους, κυρίως στην άρθρωση, ωστόσο αυτό μπορεί να καλύπτεται λόγω ης πνευματικής τους υπεροχής. (Brewer A., 2016)

Σε άλλες περιπτώσεις, ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να παρουσιάζει την εικόνα ενός μαθητή μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠ- Υ εξαιτίας της αδιαφορίας ή της πλήξης που του προκαλεί το σχολικό περιβάλλον και το περιεχόμενο των μαθημάτων. (SEVA Council of GiftedAdministrators, 2012)

Δ. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Τα άτομα με αναπτυγμένη γλωσσική νοημοσύνη, εκτός από την ευκολία που επιδεικνύουν στη χρήση των λέξεων, της γλώσσας και των σημασιών, έχουν ιδιαίτερη έφεση στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Είναι εξαιρετικοί αφηγητές, απομνημονεύουν λέξεις και ημερομηνίες, χρησιμοποιούν εύστοχα στο λόγο τους το χιούμορ από μικρή ηλικία και διαθέτουν έντονη πειθώ. Επίσης είναι πολύ καλοί στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και διαθέτουν την ικανότητα να χειρίζονται σωστά τη σύνταξη και τη δομή της εκάστοτε γλώσσας. (Gardner, 1983)

Δ1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΕΥΦΥΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

Η λεκτική νοημοσύνη ανοίγει την πόρτα σε διάφορες καριέρες γι' αυτούς που είναι χαρισματικοί σε αυτόν τον τομέα. Αυτοί οι μαθητές μεγαλώνοντας είναι πιθανό να ακολουθήσουν τη συγγραφή, τη νομική, τη διδασκαλία, την μετάφραση, τη διερμηνεία ή και την πολιτική. Οποιοδήποτε επάγγελμα απαιτεί καλό χειρισμό της γραπτής ή της ομιλούμενης γλώσσας, ταιριάζει σε κάποιον με δυνατή γλωσσική-λεκτική νοημοσύνη. . (EduNova- Verbal/LinguisticIntelligence, 2012)

Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η γλωσσική νοημοσύνη είναι ο πιο ευρέως διαδεδομένος τομέας νοημοσύνης. Ο τομέας αυτός μπορεί να είναι αναπτυγμένος το ίδιο καλά παράλληλα με άλλους τομείς, όπως είναι πολύ πιθανόν κάποιο άτομο χαρισματικό σε έναν άλλον τομέα να μην μπορεί να χειριστεί καλά την γλώσσα.

Η λεκτική νοημοσύνη βοηθάει τους ανθρώπους να ενωθούν και να επικοινωνήσουν ο ένας με τον άλλον, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Εξαιτίας αυτού η βελτίωση της γλωσσικής- λεκτικής νοημοσύνης είναι επωφελής για όλους τους ανθρώπους είτε έχουν ισχυρά είτε έχουν αδύναμα επίπεδα αυτής της μορφής νοημοσύνης. (EduNova- Verbal/Linguitic Intelligence, 2012)

Z. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Gardner, H. (1983), *the Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*

Silverman, Linda, Ph.D., *Early Signs of Giftedness*, Gifted Development Center a service of The Institute for The Study of Advanced Development, <http://www.gifteddevelopment.com/>

SEVA Council of Gifted Administrators, *Characteristics of Gifted Learners*, Parent Part B of Competences Collaboration, (2012)

Brewer, Amanda, *Exploring Speech and Language Skills in Gifted Children: A Parent Perspective*, university of Akron (2016)

EduNova, Verbal/Linguistic Intelligence (2012), <http://www.edunova.com/articles/linguistic-intelligence/>

Binet. A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).

Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293

Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.

Vernon, P. E. (1979). *Intelligence: Heredity and environment*. San Francisco: W. H. Freeman & Company

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Piaget, J. (1963, 2001). *The psychology of intelligence*. New York: Routledge.

https://www.intelltheory.com/sternberg_interview.shtml, 2004

Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129

Το Διαπολιτισμικό Σχολείο στη Γαλλία

Κωνσταντίνος Γριβόπουλος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Δρ. Διδακτικής Φυσικών Επιστημών Πανεπιστημίου Aix-Marseille
kgriovop@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη είναι βιβλιογραφική και σκοπό έχει να περιγράψει τις εκπαιδευτικές δομές μέσω των οποίων υλοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Γαλλία. Αρχικά, παρατίθενται μερικές βασικές έννοιες που άπτονται της έννοιας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και, στη συνέχεια, περιγράφονται οι βασικότερες συναφείς εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μεταξύ άλλων, αναφέρονται τα τμήματα ένταξης και προσαρμογής, τα δίκτυα εκπαιδευτικής προτεραιότητας, καθώς και νεότερες προσεγγίσεις. Παρατηρείται ότι η αντίληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής για το ζήτημα αυτό διαφοροποιήθηκε σταδιακά από το αφομοιωτικό μοντέλο στο διαπολιτισμικό, σύμφωνα με το οποίο οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές συνυπάρχουν αλληλεπιδραστικά και ισότιμα στα πλαίσια μιας συνεκτικής δημοκρατικής κοινωνίας, μακριά από πάσης φύσεως διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα; Διαπολιτισμική εκπαίδευση; Διαφορετικότητα; Πολιτότητα

Abstract

This study is bibliographical and aims to describe the educational structures through which intercultural education in France is being implemented. First, some basic concepts that concern the concept of Intercultural Education are displayed and then the most relevant educational structures operating in the French education system are described. Among other things, the integration and adaptation sections, the education priority networks, as well as newer approaches are mentioned. It is noted that the perception of educational policy on this issue was gradually differentiated from the assimilation model to the intercultural one, according to which different cultural pluralities coexist simultaneously and equally within a coherent democratic society, far from any discrimination and exclusion.

Keywords: Multiculturalism; Intercultural education; Diversity; Citizenship

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, το σημερινό σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στο διακύβευμα της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και μη αποκλεισμού μαθητών που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική διαφορετικότητα (Γκόβαρης & Καλδή, 2009)⁴³. Στον ευρωπαϊκό χώρο, η γαλλική κοινωνία αποτελεί μία από τις πρώτες πολυπολιτισμικές κοινωνίες στην περίοδο της νεωτερικότητας. Αρχικά, δέχθηκε κύματα γαλλόφωνων μεταναστών από πρώην αποικιοκρατικές χώρες της υποσαχάριας, κυρίως, Αφρικής. Προοδευτικά, όμως, άρχισαν να εγκαθίστανται στη γαλλική επικράτεια αλλόγλωσσοι πληθυσμοί προερχόμενοι,

⁴³Γκόβαρης, Χ. & Καλδή, Σ. (2009), Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. *Συγκριτική και Διεθνή Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12.

κυρίως, από τα Βαλκάνια, καθώς και τις μουσουλμανικές χώρες της Αφρικής (Αλγερία, Τυνησία κλπ.). Κατά συνέπεια, προέκυψε η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης που παρείχε το γαλλικό κράτος στα παιδιά γηγενών και αλλοεθνών οικογενειών, που συναποτελούσαν τη γαλλική κοινωνία. Η νέα κατάσταση οδήγησε στην προβληματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έκτοτε, πλήθος ερευνητικών μελετών έχουν εκπονηθεί και έχουν αποκτηθεί εξειδικευμένες γνώσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι η σύντομη παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμενοποιείται η έννοια της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, μιας από τις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες της οποίας η κοινωνία άρχισε να μετατρέπεται σε πολυπολιτισμική. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώνεται στην καταγραφή και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δομών και δράσεων στα πλαίσια λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου της χώρας αυτής, από τη δεκαετία του 1970 και εντεύθεν. Τέλος, επιχειρείται μια κριτική θεώρηση της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα ακολουθούμενα συν τω χρόνω μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Θεμελιακές Αρχές και Έννοιες

Γύρω από το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν αναπτυχθεί έννοιες και αρχές των οποίων η αποσαφήνιση αποτελεί προϋπόθεση για την περεταίρω κατανόηση του κειμένου.

Με έμφαση στο περιβάλλον του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαίδευση στη χώρα αυτή αποσκοπεί στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στη διαμόρφωση ενιαίας εθνικής κουλτούρας. Το σχολείο απευθύνεται σε κάθε μαθητή ατομικά, μη αναγνωρίζοντας κοινωνική ομάδα προέλευσης ή φυσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, πολιτική την οποία ο Vigner (2015)⁴⁴ αποκαλεί «αρχή δημοκρατικής αδιαφοροποίησης». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kerzil (2002)⁴⁵, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ορθολογική γνώση [προάγοντας την ουδετερότητα και κοσμικότητα (*neutralité - laïcité*) έναντι του θρησκευτικού χαρακτήρα⁴⁶] και να οικοδομήσει ενιαία αντίληψη στη βάση της έννοιας της πολιτότητας (*citoyenneté*). Λόγω της οικονομικής ανάπτυξης μεταξύ 1945-1973, η χώρα δέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών οι οποίοι αναδιαμόρφωσαν τη γαλλική κοινωνία. Κατά συνέπεια, οι έννοιες του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας εντάσσονται πλέον στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, όπως υπογραμμίζεται σε σχετική μελέτη του γαλλικού εκπαιδευτικού ινστιτούτου (*Institut français de l'Éducation*, 2007)⁴⁷.

Στο πνεύμα αυτό, η διαπολιτισμικότητα, η οποία συνιστά έναν από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, ορίζεται ως η γνωριμία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μια κοινωνία, με αναγνώριση της ετερότητας, κοινωνική συνοχή, ισότητα και δικαιοσύνη όλων των

⁴⁴Vigner, G. (2015), *Lefrançaislanguesseconde. Comment apprendre le français aux élèvesnouvellementarrivés*. Paris : Hachette éducation.

⁴⁵Kerzil, J. (2002), *L'éducationinterculturelleenFrance : un ensemble de pratiquesévolutives au service d'enjeux complexes. Carrefours de l'éducation*, °14.

⁴⁶Διευκρίνισητουγράφοντος.

⁴⁷Institutfrançais de l'Éducation (2007), *Approchesinterculturellesenéducation. Étude comparative internationale*. Lyon :IFé.

μελών της (Νικολάου, 2011)⁴⁸. Στο χώρο της Παιδείας, γίνεται λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι έννοιες του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας πρέπει να γίνουν αντιληπτές στην ευρεία τους διάσταση, η οποία δεν περιορίζεται στην ποικιλομορφία των φυσικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων (χρώμα δέρματος, σχήμα ματιών και άλλα γνωρίσματα του φαινότυπου) ή των διαφόρων τύπων αναπηριών (Πρβλ. Συμπεριληπτική εκπαίδευση), αλλά επεκτείνεται στις προσωπικές απόψεις, στάσεις, ιδεολογίες, συμβολικές αναπαραστάσεις, πεποιθήσεις (πολιτικές, θρησκευτικές κλπ.), καθώς και στις κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές κλπ. διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας.

Αντίστοιχα, η έννοια της πολυγλωσσίας δεν αναφέρεται μόνο στη συνύπαρξη, στα πλαίσια της γαλλικής κοινωνίας, διαφορετικών γλωσσών – κυρίως, της αραβικής, τουρκικής, ρουμανικής, αρμενικής, κινεζικής κλπ. –, αλλά συμπεριλαμβάνει τη μέριμνα για διατήρηση τοπικών διαλέκτων και γλωσσικών ιδιωμάτων που απαντούν σε διάφορες περιοχές της γαλλικής επικράτειας, όπως στην Αλσατία και τη Βρετάνη.

3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Γαλλία

Στη συνέχεια, περιγράφονται συνοπτικά οι πιο χαρακτηριστικές εκπαιδευτικές δομές και καινοτομίες στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Γαλλία, για τις πέντε τελευταίες δεκαετίες (1970-2018).

3.1 Τάξεις ένταξης (classes d'intégration) και τάξεις προσαρμογής (classes d'adaptation)

Οι δομές αυτές αποβλέπουν στην αφομοίωση των μεταναστών μαθητών στο γαλλικό έθνος, στα πλαίσια της εμπέδωσης εθνικής γλωσσικής ομοιογένειας. Οι τάξεις ένταξης αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπου αποκαλούνται και «τάξεις μύησης στη γαλλική γλώσσα», ενώ οι τάξεις προσαρμογής ή υποδοχής στη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο). Η εγκύκλιος⁴⁹ No IX 70-37 της 13-01-1970 διευκρινίζει ότι οι παραπάνω δομές εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορούν να συνυπάρχουν στις σχολικές μονάδες ή να επιλέγουν εκείνες την καταλληλότερη, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, δομή. Οι τάξεις ένταξης και προσαρμογής αφορούν στους νεοεισερχόμενους μετανάστες, ηλικιών από 6 έως 16 ετών, δηλαδή στα όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αποστολή έχουν να προετοιμάσουν τους αλλοδαπούς μαθητές, ώστε αυτοί, έχοντας αποκτήσει τα πρώτα εφόδια, να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις, ει δυνατόν σε λιγότερο από ένα χρόνο. Οι μικροί μαθητές που φοιτούν στις τάξεις αυτές κατάγονται κυρίως από χώρες της Αφρικής και της νοτιοανατολικής Ασίας. Οι παραπάνω δομές ανήκουν στο αφομοιωτικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο καλλιεργεί κυρίαρχη εθνική κουλτούρα για όλους τους πολίτες, στα πλαίσια της ομοιογένειας και της κοινωνικής συνοχής. (Για μια αναλυτικότερη περιγραφή των μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, ο αναγνώστης παραπέμπεται στο Γκόβαρης, 2011)⁵⁰.

3.2 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες

⁴⁸Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

⁴⁹ Προσωπική ιστοσελίδα του Daniel Calin.

⁵⁰Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Με αφορμή μια οδηγία του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1977, η διδασκαλία της καταγωγικής γλώσσας και κουλτούρας απευθύνεται, στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής προοπτικής, στο σύνολο των μαθητών του γαλλικού σχολείου, γηγενών και μεταναστών. Η εφαρμογή αυτού του μέτρου προσδίδει αξία σε όλες τις διαφορετικές κουλτούρες, ενδυναμώνει την ένταξη των μεταναστών μαθητών και καταπολεμά τη σχολική αποτυχία από την οποία απειλούνται (Kerzil & Vinsonneau, 2004)⁵¹. Θα προσθέταμε ότι, συμβάλλει στην εμπέδωση του διαπολιτισμικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο πνεύμα του πλουραλιστικού μοντέλου, και παρέχει την ευκαιρία για ένα αμοιβαίο άνοιγμα στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, σε σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι μαθητές παρακινούνται να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των γλωσσολογικών ιδιαιτεροτήτων των παριστάμενων γλωσσών (φωνητική, γραμματική, χειρονομίες κ.ά.), αναζητώντας κοινά χαρακτηριστικά και διαφοροποιήσεις (Auger, 2008)⁵². Αναφορικά στις άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες της πολιτισμικής ταυτότητας και πολιτισμικής διαφορετικότητας, πρέπει να τονιστεί ότι δεν περιορίζονται μόνο μεταξύ Γάλλων μαθητών και μαθητών με γονείς μετανάστες, αλλά επεκτείνονται και εντός της κοινότητας των πρώτων που μιλούν (οι ίδιοι ή οι γονείς τους) μια τοπική, παραδοσιακή ή μειονοτική γλώσσα, όπως η κορσικανική γλώσσα, η γλώσσα της Βρετάνης κ.ά. (Cerquiglini, 2003)⁵³.

Ωστόσο, η απόδοση του μέτρου των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων δέχθηκε κριτική. Μεταξύ άλλων, ο Abdallah-Pretceille (1999)⁵⁴ επισημαίνει ότι στην πραγματικότητα αυτές οι δραστηριότητες περιορίζονται απλώς στην ανακάλυψη της φολκλορικής διάστασης της κουλτούρας του «διαφορετικού άλλου», χωρίς να προσφέρουν ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο σφυρηλάτησης της αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής και της έννοιας της ετερότητας.

3.3 Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Réseaux d'Enseignement Prioritaire)

Η πολυπολιτισμικότητα της γαλλικής κοινωνίας προσδίδει περισσότερη δυναμική στο αίτημα της διαπολιτισμικότητας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, το σχολείο επιχειρεί ανοίγματα στην τοπική κοινωνία (δήμος, σύλλογοι, γονείς μαθητών κλπ.) και εισάγει διαπολιτισμικές πρακτικές. Στόχος είναι η εξοικείωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διαφορετικότητα και την ετερότητα, μία από τις εκφάνσεις των οποίων αποτελεί η μετανάστευση. Μοιάζει να συμβαίνει, θεωρούμε, μια αλλαγή στην αντίληψη για τον Άλλο: δεν πρόκειται πια για δράσεις επιδιώκοντας να γνωρίσει ο Γάλλος μαθητής τον ξένο συμμαθητή του, αλλά να τον αναγνωρίσει ισότιμα, ως υποκείμενο – εξίσου μοναδικό με αυτόν – με δική του κουλτούρα. Ο κεντρικός εκπαιδευτικός σκοπός της πολιτισμικής αναγνώρισης των μαθητών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, προκειμένου να εμπλουτιστεί η ενιαία εθνική κουλτούρα, οδήγησε στη θέσπιση του μοντέλου των Δικτύων Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (R.E.P., πρώην «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», Z.E.P.).

⁵¹ Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004), *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides.

⁵² Auger, N. (2008), *Comparons nos langues : un outil d'Empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme*. In : Candelier, M. (Dir.) (2008), *Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁵³ Cerquiglini, B. (2003), *Les langues de France*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵⁴ Abdallah-Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Με τις εγκυκλίους⁵⁵ No 81-238 (01-07-1981 και 09-07-1981) και No 81-536 (28-12-1981 και 12-01-1982) δημιουργούνται στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) τα σχολεία Z.E.P. ή, με σημερινή ορολογία, R.E.P. Κύριο εκπαιδευτικό σκοπό έχουν να εισαγάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τις διαφορετικές κουλτούρες που συνυπάρχουν στο σχολείο, όχι παράγοντας διαμελισμένα υποσύνολα με στεγανά ανάμεσά τους, αλλά ένα συνεκτικό σύνολο που θα ενδυναμώνει την κοινή εθνική κουλτούρα, εντός του οποίου όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες ευκαιρίες, παρά τις κοινωνικές ανισότητες στον τόπο που διαμένουν. Οι υπεύθυνοι που εποπτεύουν τη λειτουργία αυτού του θεσμού, συνιστούν στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να αποσιωπούν το, συνήθως, υποβαθμισμένο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με γονείς μετανάστες – αιτία σχολικής αποτυχίας και περιθωριοποίησής του – και να υπερτονίζουν την πολιτισμική ποικιλότητα της τάξης, με όρους ισοτιμίας. Σε σχέση με τα συνήθη σχολεία, τα σχολεία R.E.P. διαθέτουν περισσότερους εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς εκπαιδευτές (animateurs), καθώς και πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες⁵⁶. Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τη συνεχή και εξατομικευμένη παιδαγωγική παρακολούθηση κάθε μαθητή, το οικογενειακό περιβάλλον του οποίου αδυνατεί να του την παράσχει⁵⁷. Τέλος, σημειώνουμε ότι το προσωπικό ασχολείται με προβλήματα διατροφής, υγιεινής και υγείας που πιθανώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου.

3.4 Νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η πλουραλιστική προσέγγιση ευνοεί την κατάσταση της ετερογένειας και ενδιαφέρεται για τη μονάδα (το άτομο) μέσα στην πλουραλιστική κοινωνία. Ξεκινώντας από την εξατομίκευση των διαφορετικών κουλτούρων, επιδιώκει να οικοδομηθούν αμοιβαίες όψεις της πολιτισμικής ποικιλότητας απαλλαγμένες, όμως, από το μοντέλο της απλής συσσώρευσης φολκλορικών στοιχείων. Όπως τονίζει ο Dittmar (2006)⁵⁸, η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει την αποδοχή της πολυπλοκότητας στην προοπτική της πλουραλιστικής ενσωμάτωσης και ανανεώνει το διάλογο γύρω από τις διαφορές στην προοπτική της μεταπολιτισμικότητας, με όρους αμοιβαιότητας. Επειδή ακριβώς δεν πρόκειται για διδασκαλία ενός μαθήματος, μα περισσότερο για εκπαίδευση στη διαπολιτισμικότητα, η πλουραλιστική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.

Μια ακόμη καινοτομία, πιο πρόσφατη, είναι τα προγράμματα «εκπαίδευση σε ...» («*éducations à...*»). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν σε πολλούς τομείς: εκπαίδευση στο περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη, εκπαίδευση στην υγεία, εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, εκπαίδευση στην πολιτότητα κλπ. Υιοθετώντας τον τριπλό ορισμό των Kerzil και Vinsonneau (2004)⁵⁹, πρόκειται για μια

- εκπαιδευτική δράση που απαιτεί διανοητική αυστηρότητα στο περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προγράμματος, παιδαγωγική καταλληλότητα στη διαδικασία και διαθεματική συνοχή στην εφαρμογή του,

⁵⁵ Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για την εκπαιδευτική προτεραιότητα.

⁵⁶ Ιστοσελίδα του Γυμνασίου ClaudeBoucher.

⁵⁷ Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για στατιστικά στοιχεία και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δομών.

⁵⁸ Dittmar, N. (2006), *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Paris : Dittmar.

⁵⁹ Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004), *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides.

- παιδαγωγική δράση επιδιώκοντας την ανάπτυξη εκείνων των καταστάσεων μάθησης οι οποίες θα επιτρέψουν στο μαθητή να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει,
- ηθική, τέλος, δράση που σε καμία, ωστόσο, περίπτωση δεν πρέπει να ταυτιστεί με κανενός είδους ιδεαλισμό.

Στην πράξη, αρκετά θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι παρόντα στα προγράμματα αυτά. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν, ο κοινοτικός τρόπος διαβίωσης με ανοχή για τον Άλλο, ο σεβασμός των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του καθενός, η ευαισθητοποίηση στα προβλήματα των αναπτυσσόμενων χωρών, ο σεβασμός των πολλαπλών ταυτοτήτων του ατόμου (πολιτισμική, επαγγελματική, σεξουαλική κλπ.), η κατανόηση του κόσμου μας αλλά και άλλων, πιο μακρινών κόσμων.

Σημαντικό μερίδιο της εμπέδωσης διαπολιτισμικού χαρακτήρα στη γαλλική εκπαίδευση επωμίζεται η διδασκαλία του μαθήματος της Ηθικής και Πολιτικής Αγωγής (Enseignement Moral et Civique). Οι μαθητές διδάσκονται τις αναγκαίες αρχές και αξίες για τον κοινό βίο, σε μια δημοκρατική συνεκτική κοινωνία αλληλοαποδοχής (Bourdon, 2016)⁶⁰.

4. Συμπεράσματα-επίλογος

Όπως κάθε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), η Γαλλία δεσμεύεται από διεθνείς και ευρωπαϊκές συμβάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια των ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ενδεικτικά αναφέρονται, η σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO, 1960), η διακήρυξη για τα δικαιώματα προσώπων που ανήκουν σε εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες (Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών, 1992), η Σύσταση 1203 για τους Τσιγγάνους της Ευρώπης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1993), η Οδηγία 43 για την αρχή της ίσης μεταχείρισης των προσώπων ανεξαρτήτως φυλετικής και εθνικής καταγωγής κλπ. (Αλμπανάκη, 2015)⁶¹.

Από την παρούσα μελέτη των δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γαλλικό δημοτικό σχολείο και γυμνάσιο, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτής εισήγαγε διάφορες υποστηρικτικές δομές με άλλοτε θετικότερα και άλλοτε πιο μέτρια αποτελέσματα. Στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν, σημειώνεται μετατόπιση της αντίληψης περί διαπολιτισμικότητας από το μοντέλο της αφομοίωσης στο διαπολιτισμικό μοντέλο. Ήδη από τη δεκαετία 1980, η έννοια της πολιτισμικής διαφορετικότητας τίθεται σε πρώτο πλάνο, με άνοιγμα του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον του: συλλογικότητες, γονείς αλλοεθνών μαθητών κλπ. Η εκπαίδευση απέκτησε διαπολιτισμική δυναμική. Κυριάρχησε η αρχή του σεβασμού της κουλτούρας του αλλόφωνου / αλλόθρησκου / αλλοεθνή ως ισότιμης εκείνης του γηγενή, καθώς και η αλληλοκατανόηση, αμοιβαία αποδοχή, αλληλεγγύη και εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Δόθηκε βαρύτητα στην εκμάθηση τόσο της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού, όσο και της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης. Προωθήθηκαν καινοτόμες δομές στη βάση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Ακόμη, ελήφθη μέριμνα για τη διάσωση και

⁶⁰ Bourdon, C. (2016), *Une éducation interculturelle pour découvrir une singularité et son universalité*. (Mémoire de M2). ESPE de Grenoble, Grenoble France.

⁶¹ Αλμπανάκη, Ξ. (2015), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη. Εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών κρατών, βασικές αρχές, νομοθεσία*. Αθήνα: 24grammata.com.

διατήρηση, μέσω της διδασκαλίας τους, της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας μειονοτικών ομάδων εντός της γαλλικής επικράτειας, όπως οι Βάσκοι, οι Αλσατοί και οι Κορσικανοί.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, πιστεύουμε ότι η πολιτική της διαπολιτισμικότητας πρέπει να αξιολογηθεί και όπου χρειάζεται να αναθεωρηθεί, λαμβάνοντας υπόψη την επικίνδυνα ανοδική πορεία των ξενοφοβικών δυνάμεων. Το σημερινό φαινόμενο, κατά το οποίο παιδιά μεταναστών που φοίτησαν σε δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά σχολεία και, τελικά, στράφηκαν με βιαιότητα εναντίον των κοινωνιών μέσα στις οποίες μεγάλωσαν, είναι, θεωρούμε, ανησυχητικό. Μια ενδελεχής έρευνα θα μπορούσε να αναζητήσει εκείνες τις εκπαιδευτικές δράσεις, μέσω των οποίων οι σημερινοί μαθητές δομών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα γνώριζαν τη διαδρομή παλαιότερων ομοεθνών τους – μέσα από προσωπικές μαρτυρίες των τελευταίων, προβολή ντοκιμαντέρ, συναντήσεις και συζητήσεις με νυν μαθητές κλπ. –, οι οποίοι πέρασαν από τα ίδια θρανία και σήμερα είναι ομαλά ενταγμένοι στην τοπική κοινωνία. Το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει (Senge, 1990)⁶², οφείλει να προσαρμόζεται στα συνεχώς εξελισσόμενα περιβάλλοντα εντός των οποίων λειτουργεί. Η έμφαση πρέπει να δίδεται στην ανάγκη για διαρκή αναθεώρηση των δομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Μπινιάρη, 2012)⁶³.

⁶² Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

⁶³ Μπινιάρη, Λ. (2012), *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2012.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλμπανάκη, Ξ. (2015), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη. Εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών κρατών, βασικές αρχές, νομοθεσία*. Αθήνα: 24grammata.com, σ. 20. Στο: <http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2015/11/Xanthi-Georgiu-Albanaki-ekpedefsi-24grammata.compdf.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/6/2018).
- Γκόβαρης, Χ. (2011), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 47-68.
- Γκόβαρης, Χ. & Καλδή, Σ. (2009), Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 15-32.
- Μπινιάρη, Λ. (2012), *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 2012, σ. 13.
- Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα. Στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> (προσπελάστηκε στις 25/6/2018).

Ξενόγλωσση

- Abdallah-Pretceille, M. (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 174-175.
- Auger, N. (2008), Comparons nos langues : un outil d'Empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. In : Candelier, M. (Dir.) (2008), *Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 185-199.
- Bourdon, C. (2016), *Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité*. (Mémoire de M2). ESPE de Grenoble, Grenoble France, p. 15. Στο: <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/IUFM-AG/dumas-01370445> (προσπελάστηκε στις 27/6/2018).
- Cerquiglini, B. (2003), *Les langues de France*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 46.
- Dittmar, N. (2006), *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Paris : Dittmar, 110-111.
- Institut français de l'Éducation. (2007), *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : Ifé, p. 57.
- Kerzil, J. (2002), L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, °14, 130.
- Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004), *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides, p. 97.
- Ministère de l'éducation nationale de France. (2006), Les ZEP : bientôt vingt ans. Στο: <http://www.education.gouv.fr/cid5275/les-zep-bientot-vingt-ans.html> (προσπελάστηκε στις 27/6/2018).

Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, p. 36.

Vigner, G. (2015), *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.

Ιστοσελίδες

Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για την εκπαιδευτική προτεραιότητα: <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html>

Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για στατιστικά στοιχεία και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δομών: <http://www.education.gouv.fr/cid5275/les-zep-bientot-vingt-ans.html>

Ιστοσελίδα του Γυμνασίου ClaudeBoucher στο Poitier της Γαλλίας: <http://prophil.pagesperso-orange.fr/c-cb/zep.htm>

Προσωπική ιστοσελίδα του Daniel Calin, τέως Καθηγητή Ψυχοπαιδαγωγικής στην École Normale d'Épinal : http://dcalin.fr/textoff/clin_1970.html

Βιογραφικά στοιχεία

Ο Κωνσταντίνος Γριβόπουλος είναι Φυσικός στο Γενικό Λύκειο Νεοχωρίου Αιτωλοακαρνανίας, από το 2002. Κάτοχος Πτυχίου Φυσικής (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Μεταπτυχιακού διπλώματος στην «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση», καθώς και Διδακτορικού διπλώματος στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Πανεπιστήμιο Aix-Marseille, Γαλλία). Παρακολούθησε το ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ και άλλες επιμορφώσεις σε θέματα εκπαίδευσης. Διαθέτει συγγραφικό έργο, κυρίως στη Γαλλία.

Η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της ξενιτιάς στη Διαπολιτισμική πραγματικότητα.

Δεληγιάννη Παναγιώτα, Καθηγήτρια Φιλόλογος

pdeligianni8@gmail.com

Τσουνή Βασιλική, Καθηγήτρια Φιλόλογος

vtsouni@yahoo.gr

Περίληψη:

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα με την έννοια των ρυθμίσεων και των γεγονότων και στην αγωγή με πεδίο άσκησης μόνο το σχολείο. Γνωρίζοντας ότι το σχολείο είναι η απεικόνιση σε σμίκρυνση των κοινωνιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές προκειμένου να συμβιώσουν αρμονικά και να εξελιχθούν σε μια παγκόσμια κοινότητα, που όχι θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα αλλά θα αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο όλων των μελών της.

Έχοντας ως αφορμή αυτή τη σκέψη και με δεδομένο ότι η Λογοτεχνία είναι η φιλοξενία του αλλότριου το οποίο μας παροτρύνει να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά μας αλλά και στα ιστορικά βιώματα και συμβάλλει στην δημιουργία ενός προσανατολισμού κυρίως σήμερα στις ρευστές πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Με δεδομένο ότι σε όλες τις μικροκοινωνίες η βασική ταυτότητα είναι αυτή του παιδιού ανεξαρτήτως καταγωγής και αντιλαμβανόμενοι ότι κάθε μορφή τέχνης γεννά συναισθήματα και σκέψεις και λειτουργεί ενωτικά, έχοντας ως εργαλείο το δημοτικό τραγούδι η παρούσα εργασία θα περιγράψει μια διδασκαλία, η οποία θα προσεγγίσει βιωματικά τον πολιτισμό άλλων λαών. Αξιοποιήσαμε ως αφορμή το δημοτικό τραγούδι «Ξενιτεμένο μου Πουλί». Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην Α Λυκείου σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι μαθητές με αφορμή το τραγούδι συγκέντρωσαν τραγούδια με παρόμοιο θέμα, τα παρουσίασαν στην τάξη, εντόπισαν την ύπαρξη κοινών συναισθημάτων και τους τρόπους που αυτά αποδίδονται ποιητικά. Ως επιδιωκόμενοι στόχοι τέθηκαν η καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επαφή των μαθητών με διαφορετικά ακούσματα και η αναγνώριση της κοινής θεματολογίας που βέβαια αποδίδει τον κοινό βίο και προβληματισμό των λαών.

ΛΕΞΕΙΣ

—

ΚΛΕΙΔΙΑ: διαθεματικότητα;

Διακειμενικότητα; ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης; διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract:

Intercultural education refers to the educational system in the sense of regulations and events and in the field of education only school. Knowing that school is a depiction of society's diminishing, teachers have to prepare students to live in harmony and evolve into a global community that does not accept diversity but exploits the cultural burden of all its members.

Being overthrown by this thought and given that Literature is the hospitality of the alien, which encourages us to give shape and meaning to our personal and historical experiences and contributes to the creation of an orientation especially today in the fluid multicultural societies. Given that in all micro-communities the basic identity is that of the child regardless of his or her origin, and realizing that every form of art generates feelings and thoughts and works united, having as a tool the folk song, the present work will describe a teaching that will experientially approach culture of other peoples. We exploited the folk song "My Sweetheart" as an overload. The teaching took place in the 1st Lyceum in four teaching hours. The pupils, on the occasion of the song, gathered songs with a similar theme, presented them to the class, identified the common feelings and the ways that they are attributed to poetry. The objectives pursued were the cultivation of skills related to the objectives of intercultural education, the contact of students with different listenings and the recognition of the common themes which, of course, attributes the common life and reflection of the people.

KEY WORDS: interfaith; intertextuality; empowerment of critical thinking; intercultural education

Εισαγωγή:

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας και η σύνδεση της με την εκπαίδευση, αναμφίβολα δεν αποτελεί ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικής διερεύνησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον και οι προβληματισμοί, που εγείρονται σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και μετανάστευσης στην εκπαίδευση, θέτουν εκ νέου, τα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκότοβος 2003; Γκόβαρης, 2004). Στο πλαίσιο αυτό οι σύγχρονοι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, καλούνται να ανταποκριθούν στο κάλεσμα για διερεύνηση των παιδαγωγικών τους προτάσεων και πρακτικών, σε σχετικά ζητήματα. Συχνές άλλωστε είναι οι καταγραφές διαθεματικών προσεγγίσεων, που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα (UNESCO, 2000; Νικολάου, 2009; Μάρκου 2011). Συνηθέστερα δε αυτές περιλαμβάνουν (ή πλαισιώνουν) την εμπλοκή της λογοτεχνίας, είτε με τη μορφή ανάγνωσης και ανάλυσης παραμυθιού ή εξιστόρησης και ανάλυσης κάποιας ιστορίας.

Εννοιολογώντας και ορίζοντας τη Διαπολιτισμική αγωγή, σύμφωνα με το Γιαγκουνίδη (1995), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι «η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι ένα μέρος ενός προγράμματος, ούτε πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μάθημα, αλλά είναι μια ενιαία αγωγή που αφήνει έκδηλα τα ίχνη της

σε όλα τα μαθήματα και σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία». Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή, δεν αποτελεί κάποια καινοτομία, ασύνδετη με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αντίθετα, έρχεται να συμπληρώσει, να υποβοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Οι κοινωνίες στα πιο πολλά ευρωπαϊκά κράτη είναι σήμερα πολυπολιτισμικές. Η εκπαιδευτική πολιτική τους κινείται μεταξύ της «αφομοίωσης» και της διαπολιτισμικότητας, βάζοντας σε δεύτερο ρόλο την καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών (Παπάς, 2003). Στην ελληνική επικράτεια λόγω της εισροής μεταναστών από χώρες, οι οποίες βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, προχώρησαν το 2016 στην αποστολή εγκυκλίου στις σχολικές μονάδες για την εύρυθμη λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Το προσφυγικό ζήτημα τα τελευταία χρόνια είναι ολοένα και πιο έντονο. Πόλεμοι, αναγκαστικοί διωγμοί, αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής, πόνος και αβεβαιότητα. Τα θύματα καθημερινά πολλαπλασιάζονται. Ένα ζήτημα, το οποίο αφορά όλη την ανθρωπότητα. Ένα ζήτημα, που βιώνεται στην Ελλάδα, καθώς ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι καταφθάνουν στη χώρα μας αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον. Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση εφαρμόστηκε σε σχολικές μονάδες της επικράτειας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την παροχή εκπαίδευσης σε νέους από διαφορετικά μορφωτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στα συγκεκριμένα σχολεία εφαρμόζονται αντίστοιχα προγράμματα με σκοπό την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν και στόχο έχουν την κοινωνική ενσωμάτωση αλλά και την άμβλυνση πιέσεων και κρίσεων, που προέρχονται από αυτά (Μητακίδου, 2007). Ταυτόχρονα οι παρεμβάσεις αυτές στους συγκεκριμένους πληθυσμούς στοχεύουν στην ενίσχυση ή εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την προσαρμογή και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, την άμβλυνση των ανισοτήτων και την παροχή υποστήριξης σε όλα τα επίπεδα με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής, του αναλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Η διαδικασία της ένταξης και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησε από το 1980, όπου τα σχολεία των παλιννοστούντων ονομάστηκαν διαπολιτισμικά. Η κείμενη νομοθεσία και οι παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες ομάδες οφείλουν να εναρμονίζονται με τα ψηφίσματα του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των παιδιών και τις διεθνείς συμβάσεις και τις κοινοτικές οδηγίες της Ε.Ε.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία αναφέρεται επίσης και στους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία του εξωτερικού, σε μουσουλμανόπαιδες, ή μαθητές που ανήκουν σε εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες.

Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία, την αναγνώριση και την αποδοχή των ατόμων και των ομάδων, του τρόπου με τον οποίο ενεργούν και της διαφοράς την οποία έχουν. Σύμφωνα με αυτά η διαπολιτισμική διάσταση δίνει σοβαρές προεκτάσεις στη διαδικασία της πολυπολιτισμικής προσέγγισης της παιδείας σε παγκόσμιο επίπεδο (Αραβανής, χ.χ.). Με τον

όρο διαπολιτισμικότητα, εννοούμε «την ανταλλαγή μεταξύ των πολιτισμών και όχι απλώς τη συνύπαρξη». Οι επιδράσεις μεταξύ των λαών, ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας τους, δίνουν άλλη μορφή και τροποποιούν στοιχεία των πολιτισμών (Νικολούδη, 2004), ενώ, με τον όρο πολυπολιτισμικότητα εννοούμε τη συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων πολιτισμών και την ανοχή του ενός προς τον άλλον.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει να προσεγγίζει την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού επιπέδου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και την παροχή ίσων ευκαιριών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση μέσα στην ελευθερία μακριά από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ώστε το παιδί να ευαισθητοποιηθεί σε καθετί διαφορετικό και να μην το θεωρεί κατακριτέο και άσχημο (Μπόμπας, 1994). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, γίνεται σαφές πως είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων περνάει και από το χώρο του σχολείου, όπου το παιδί αποκτάει τις βάσεις για τη συνέχιση της ζωής του. Διαφορές στην εμφάνιση, τη γλώσσα, τις ικανότητες, τις πολιτιστικές και άλλες αντιλήψεις, πρέπει να γίνονται σεβαστές και να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό (Σακκάς, 2004).

Πάντως, αν και σπουδαίες προσεγγίσεις καταγράφονται προκειμένου να οριστεί επαρκώς η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει βρει το δρόμο της προς τις ελληνικές σχολικές τάξεις» και θα πρέπει «να υπερβεί τον αναχρονισμό» και τις τυχόν δυσλειτουργίες, προκειμένου «να συμβάλει με τέτοιο τρόπο, ώστε η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις κοινωνικές εξελίξεις» (Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμικότητα διαφοροποιείται από την πολυπολιτισμικότητα, η οποία οριοθετεί «ένα ευρύτερο σύνολο από καταγεγραμμένες αξιακές πολιτιστικές, επιστημονικές και παραδοσιακές θέσεις, που συντίθεται από μία πλειάδα πολιτισμών, όπως αυτοί εκφράζονται από τη συμμετοχή ευρύτερων ή στενότερων εθνοτήτων». Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν απαιτεί την πολυπολιτισμικότητα, αλλά χωρίς να προκύπτει άμεσα από αυτή (Παπάς, 2001).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνδέεται άμεσα και με τη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική. Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική αποτελεί ένα κλάδο της συμβουλευτικής η οποία σχετίζεται με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του συμβούλου στις ομάδες ή και των ομάδων ή των ατόμων της παρέμβασης οι οποίοι αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα (Das, 1995).

Διαπολιτισμική λογοτεχνία και εκπαίδευση:

«Η Λογοτεχνία θεωρείται κατάλληλη για την ανάπτυξη σεβασμού ανάμεσα στους πολιτισμούς για την αύξηση ευαισθησίας απέναντι στα κοινά χαρακτηριστικά όλων των ατόμων αλλά και για τη βελτίωση αυτοεκτίμησης των ανθρώπων που είναι μέλη φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων και όχι μόνο, γενικότερα οποιασδήποτε μορφής μειονότητας και ετερότητας». Η Διαπολιτισμική Λογοτεχνία, αφορά το είδος της Λογοτεχνίας που σχετίζεται και αναφέρεται στις «φυλετικές, εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες». Βοηθά στην κατανόηση και στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας του

κάθε παιδιού, στον σεβασμό και την ανεκτικότητα των πολιτισμικών διαφορών (στη γλώσσα, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία κλπ.), στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων, της ξеноφοβίας και του ρατσισμού, στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων, στάσεων και σχέσεων, στην κατανόηση και το σεβασμό για τα παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες (Ακριτόπουλος, 1999). Μέσω αυτών, γίνεται έκδηλη η προσφορά της στην εκπαίδευση και δη στην προσχολική εκπαίδευση.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αναδεικνύεται και αναπτύσσεται μέσα από τη συγκινησιακή-βιωματική αφόρμιση, με ένα τέτοιο τρόπο, που ανακαλεί στη συνείδηση του μαθητή γνώσεις και ψυχικές-συναισθηματικές καταστάσεις, που έχει ήδη βιώσει, προσφέροντάς του συγχρόνως γνώσεις και συμβάλλοντας στην οικειοποίηση ή στην αποτροπή στερεοτύπων (Παπαγεωργίου, 2008).

Οι λειτουργίες της λογοτεχνίας, δεν ορίζονται μόνο σε επικοινωνιακό επίπεδο με γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία αλλά και στο αισθητικό επίπεδο.

Η αισθητική εισήχθη για πρώτη φορά ως όρος στη φιλοσοφία από τον Γερμανό φιλόσοφο Baumgarten, τον 18ο αιώνα. Σύμφωνα με το φιλόσοφο, η αισθητική σχετιζόταν με τη μελέτη της γνώσης μέσω των αισθήσεων. Σήμερα, η αντίληψη αυτή έχει αλλάξει, και ως αισθητική, λογίζουμε κάθε δραστηριότητα, η οποία έχει ως αντικείμενο το ωραίο (κάλος) και την τέχνη που το αποκαλύπτει. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως αισθητική και τέχνη συνυπάρχουν. Μέσω της αισθητικής, το άτομο μπορεί να καλλιεργηθεί (ψυχικά και πνευματικά) και παράλληλα μαθαίνει να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να αναγνωρίζει (Κόφας, 1993). Σύμφωνα με ερευνητές, οι τέχνες στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο δραστηριότητες παραγωγής σχεδίων αλλά παράλληλα να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα καθώς και να αναγνωρίζουν συμβολικά συστήματα (Βροχαρίδου&Σωτηράκη, 2010). Με τις κατάλληλες δραστηριότητες, οι μαθητές αναγνωρίζουν την ομορφιά στην τέχνη και αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία (Σαββαΐδου – Καμπουροπούλου, Σταμάτης &Κόνσολας, 2011). Μέσα λοιπόν από την αξιοποίηση της αισθητικής αγωγής στην εκπαίδευση, οι μαθητές εκφράζονται αισθητικά, έρχονται σε επαφή με την τέχνη, αλλά εξελίσσονται και σε δημιουργικά άτομα και αναπτύσσονται νοητικά και ηθικοκοινωνικά (Κόφας, 1993). Μέσα από την «επαφή» με το «ωραίο» και το «κάλλος» αλλά και την εξάσκηση και διερεύνηση, ώστε να δημιουργήσουν κάτι νέο, κάτι δικό τους, προωθείται η νοητική ανάπτυξη αλλά και η ηθικοκοινωνική τους ανάπτυξη καθώς το δημιούργημά τους θα πρέπει να είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να είναι κάτι χρήσιμο-χρηστικό, να μην προσβάλλει αλλά και να προάγει ή να υποστηρίζει ή να εξυπηρετεί ένα σκοπό.

Στόχος της, δεν είναι μόνο να πληροφορήσει, όσο και να συγκινήσει και να επηρεάσει, να επιδράσει καταλυτικά στην ψυχή του μαθητή και έτσι να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις μέσα από κατάλληλο κείμενο, το οποίο θα ανταποκρίνεται σε ανάλογο στόχο, αγγίζοντας τους στόχους μιας

διαπολιτισμικής διδασκαλίας, μέσα από πρακτικές δραματοποίησης, ομαδικά παιχνίδια, εκδηλώσεις κ. ά.

Πράγματι, στο ερώτημα των συγγραφέων του βιβλίου TeachingLiterature *«γιατί τα παραμύθια, οι μύθοι και οι θρύλοι είναι τόσο σημαντικά και τι διαφορετικό προσφέρουν στα παιδιά από ο,τιδήποτε άλλο συναντούν»*, αυτοί απαντούν: *«Αυτό που βασικά διακρίνει τα παραμύθια, τους μύθους και τους θρύλους από την υπόλοιπη λογοτεχνία είναι ότι όλα έχουν να κάνουν με παγκόσμιες, γενικές εμπειρίες-θέματα, ιδέες και συναισθήματα που διασχίζουν τα σύνορα των πολιτισμών, των γλωσσών και των ηλικιακών ομάδων»*, καθιστώντας σαφή την αξία τους στην δημιουργία κλίματος διαπολιτισμικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να είναι καταρτισμένος με τις απαραίτητες γνώσεις και την ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα, ώστε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να αναδείξει διαπολιτισμικές πτυχές μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες. Το επιθυμητό αποτέλεσμα αποτελεί η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής επίγνωσης, με ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Γιαννίκου, Κακιώρη& Καλιακούδα, 2013; Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου &Κοντάκος, 2007; Παλιολόγου& Ευαγγέλου, 2003).

Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, η Ελλάδα, δεν μπορούσε να «στηρίξει» τους κατοίκους της. Η μοναδική λύση και διέξοδος αποτελούσε η ξενιτιά. Από τις πρώτες αποικίες του πρώτου ελληνικού αποικισμού, ως τους μετανάστες των δεκαετιών του 1950 και του 1960, αλλά και ως τις μέρες μας, ο πόνος του ξεριζωμού είναι ο ίδιος. Αυτός ο πόνος εκφράστηκε στο κύριο μέσο έκφρασης του λαϊκού πολιτισμού, το τραγούδι και τη λογοτεχνία (Τσελέντη, 2014). Αιτία της μετανάστευσης και τα ξενιτιάς, αποτέλεσαν οι δύσκολες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της μεταπολεμικής Ελλάδας, η οποία είχε εκρηκτικές διαστάσεις. Η νεολαία της Ελλάδας είχε ως μοναδική λύση στα μεταπολεμικά αδιέξοδα την αβάστακτη πραγματικότητα της ξενιτιάς και η μετανάστευση εμφανίζεται τόσο ως κοινωνικό φαινόμενο, όσο και ως πολιτιστικό φαινόμενο, στα λογοτεχνικά έργα της εποχής, αλλά και στα λαϊκά τραγούδια και στον κινηματογράφο τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Η κατάσταση αυτή, αντιστράφηκε, όπου η Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισε να γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών, ενώ τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση, οι Έλληνες άρχισαν να μεταναστεύουν πάλι σε χώρες της Ευρώπης. Παρατηρείται λοιπόν, ένας κύκλος στην ιστορία.

Εφαρμογή στην τάξη:

Όπως ήδη έγινε σχετική αναφορά, αξιοποιήθηκε ως αφορμή το δημοτικό τραγούδι *«Ξενιτεμένο μου Πουλί»*. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην Α Λυκείου σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι μαθητές με αφορμή το τραγούδι συγκέντρωσαν τραγούδια με παρόμοιο θέμα, τα παρουσίασαν στην τάξη, εντόπισαν την ύπαρξη κοινών συναισθημάτων και τους τρόπους που αυτά αποδίδονται ποιητικά. Ως επιδιωκόμενοι στόχοι τέθηκαν η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επαφή των μαθητών με διαφορετικά ακούσματα και η αναγνώριση της κοινής θεματολογίας, η οποία, βέβαια, αποδίδει τον κοινό βίο και προβληματισμό των λαών.

Η συνεργασία στο σχολείο αποτελεί βασικό και ουσιαστικό κομμάτι της κατάκτησης της μάθησης, καθώς μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων έχει παρατηρηθεί αύξηση των επιδόσεων των μαθητών. Οι συλλογικές δραστηριότητες κρατούν σε εγρήγορση το ενδιαφέρον των μαθητών και τα κίνητρά τους για την ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο σε υψηλό επίπεδο (Βοσνιάδου, 2006). Κατά τη συνεργατική μάθηση, η ομαδική εργασία και συνεργασία διατρέχει όλη τη διαδικασία της μάθησης. Η βάση της συνεργατικής μάθησης είναι ο κονστρουκτιβισμός. Η νέα γνώση δομείται και μετασχηματίζεται από τα παιδιά. Η μάθηση λογίζεται ως τη διαδικασία με την οποία ο μαθητής κάνει με την ενεργοποίηση των ήδη αποκτηθέντων γνωστικών δομών ή κατασκευάζοντας τις νέες γνωστικές δομές. Οι μαθητές δεν αποτελούν πια τους παθητικούς δέκτες της νέας γνώσης (Dooly, 2008). Τα τραγούδια που παρουσιάστηκαν, αξιοποιήθηκαν και μελετήθηκαν με και από τους μαθητές, προέρχονται από χώρες, όπως: η Ελλάδα, η Πολωνία, η Ρουμανία, η Σερβία, η Βουλγαρία, η Αλβανία, η Μολδαβία, η Γαλλία και η Ιταλία.

Η ενασχόληση των μαθητών με το θέμα της ξενιτιάς και της μετανάστευσης τους προβληματίσε καθώς μέσα από την τέχνη, το τραγούδι και κυρίως το δημοτικό τραγούδι αντιλήφθηκαν πως είναι κοινός τόπος πολλών λαών σε διάφορες ιστορικές περιόδους. Ακολούθως η αναζήτηση παραδοσιακών τραγουδιών και η παρουσίασή τους στην τάξη αντιμετωπίστηκε με μεγάλη προθυμία από τους μαθητές καθώς ήταν για αυτούς μια επιστροφή στις ρίζες τους και την μητρική γλώσσα, στον πολιτισμό και την ιστορία του λαού τους. Επίσης τους απεγκλώβισε από στερεότυπα καθώς αντιλήφθηκαν πως η ξενιτιά και η προσφυγιά δεν αφορούν το ιστορικό παρόν και τους ίδιους μόνο αλλά είναι γενικότερο και διαχρονικό φαινόμενο από το οποίο έχουν υποφέρει και υποφέρουν πολλοί λαοί. Τέλος τους δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιάσουν τη γλώσσα και τη μουσική του τόπου κατάγωγής τους, να μεταφράσουν στίχους και να επιστρέψουν σε ήχους, συναισθήματα και εικόνες που τους είναι περισσότερο ή λιγότερο γνώριμα, συνδέονται με βιώματα του παρελθόντος και απαλύνουν την αίσθηση του αλλότριου που ορίζει την καθημερινότητά τους.

Βιβλιογραφία

Ακριτόπουλος, Α. (1999). Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ελ. (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.

Αραβανής, Γ. (χ.χ.). *Η παγκοσμιοποίηση στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Ανάκτηση στις 28/07/2018 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/arabanis.htm

Βοσνιάδου, Σ., (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg – Σειρά Ψυχολογία.

Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2010). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, 23 – 26 Σεπτεμβρίου 2010: 529 – 536. Κόρινθος.

Γιαγκουνίδης, Π. (1995). Διαπολιτισμική Αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*.

Γιαννίκου, Α., Κακιώρη, Κ. & Καλιακούδα, Σ. (2013). *Ο/Η παιδαγωγός και η διαπολιτισμική διάσταση στα προσχολικά ιδρύματα*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, β' έκδοση.

Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2003). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός*

Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.

Κόφφας, Α. (1993). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: Το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μητακίδου, Σ. (2007). *"Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα".* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μπόμπας, Χ. (1994). *Εκπαίδευση αλλοδαπών.* Αθήνα: Φόλος.

Νικολάου, Γ. (2009) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολούδη, Φ. (2004). Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας – διαπολιτισμικότητας, μέσα από τους Ολυμπιακούς Αγώνες. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τεύχος 38, σελ. 6–7.

Παλιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπαγεωργίου, Ν. (2008). *Λογοτεχνικά Βιβλία για παιδιά & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Παπάς, Α. (2001). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων.* Αθήνα.

Παπάς, Α. (2003). *Διδακτική της γλώσσας και των κειμένων.* Αθήνα.

Σαββαΐδου – Καμπουροπούλου, Μ., Σταμάτης, Π. & Κόνσολας, Μ. (2011). Οι «Συνθέσεις» του W. Kandinsky στην προσέγγιση γεωμετρικών εννοιών. Αυτοέκφραση και επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 81: 128 – 134. Αθήνα: Δίπτυχο.

Σακκάς, Β. (2004). Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, (38), 16 – 23.

Τσελέντη, Α. (2014). *Τραγούδια και διηγήματα για την ξενιτιά.* Διδακτικό Σενάριο. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση στις 28/07/2018 από: <http://aesop.iep.edu.gr/node/22578>

Das, A. K. (1995). Rethinking multicultural counseling: Implications for counselor education. *Journal of Counseling and Development*, 74(1), 45-52.

Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online.* Bern:

PeterLang. Ανάκτηση στις 27/07/2018 από:
<http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat/melindadooly/files/Chpt1.pdf>

UNESCO (2000). *Appeal for the promotion of arts education and creativity at school to help construct a culture of peace*. Paris, November 3, No 99-241.

Νομοθεσία

Νόμος 1865/89, Άρθρο 7, παρ.1, (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α΄/28-9-89) Ίδρυση & λειτουργία στην Ελλάδα Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων)

Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Νόμος 2621/98 (ΦΕΚ 136 τ. Α/23.6.1998) Τροποποίηση των άρθρων 17 παρ. 1 (αναπλήρωση συντονιστών εξωτερικού), 18 παρ. 5 (άδειες αποσπασμένων εκπ/κών), 20 παρ. 1 (επιλογή εκπ/κών για απόσπαση στο εξωτερικό), 23 παρ. 1, 2 & 12 (αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό) του Ν.2413/96 Νόμος 2640/98 (ΦΕΚ 206 τ. Α/3.9.1998) Κατάργηση του άρθρου 8 παρ. 14 (ελληνόγλωσσες εκπ/κές μονάδες του εξωτερικού που ανήκουν σε διπλωματικές αρχές) του Ν.2413/96

¹ Προεδρικό Διάταγμα, 98 (Φ.Ε.Κ 121 τ.Α΄/7-6-2007) Σύσταση θέσεων για Μουσουλμάνους δημόσιους εκπαιδευτικούς λειτουργούς των μειονοτικών δημόσιων σχολείων της Θράκης, στο:
[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/NomothesiaMousoulmanopaidwn/04m_ProedrikaDiatagmata/pd_98_2007.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Mousoulmanopaidwn/NomothesiaMousoulmanopaidwn/04m_ProedrikaDiatagmata/pd_98_2007.pdf)

Η Χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της γεωμετρίας στο γυμνάσιο: η σχέση τους με τα κίνητρα επίτευξης και την επίδοση των μαθητών

ΔΑΝΑΗ – ΜΑΡΙΑ ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Ψυχολόγος, MSC Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Ετήσιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής ΕΚΠΑ
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Da.nah@hotmail.com

ΖΩΗ ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ψυχολόγος

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό στόχο να διερευνήσει το κατά πόσο η χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία επηρεάζει τις πεποιθήσεις κινήτρων και την επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γεωμετρίας, όταν αυτό διδάσκεται με αυτόν τον τρόπο. Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας υιοθετήθηκε η θεωρία Προσδοκίας- Αξίας (Κόστος) και ως πεποιθήσεις κινήτρων εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών επιτυχίας, αξίας έργου και κόστους. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 μαθητές της Β' Γυμνασίου του σχολείου της Ν. Μηχανιώνας στη Θεσσαλονίκη, οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 2 κλίμακες αυτο-αναφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά τις προαναφερθείσες μεταβλητές για τις δύο συνθήκες που μελετήθηκαν, δηλαδή τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και αυτή που γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο. Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με τις προσδοκίες επιτυχίας και με την αξία του μαθήματος, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με το κόστος. Επιβεβαιώνοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, βρέθηκε θετική συσχέτιση των προσδοκιών επιτυχίας με την αξία έργου και αρνητική συσχέτιση αυτών με το κόστος.

Λέξεις- κλειδιά: Κίνητρα; Κόστος; Γεωμετρία; Επίδοση; Τεχνολογία.

Abstract

The main objective of this research was to investigate whether the use of new technologies in schools affects motivation beliefs and student performance in the Geometry course when it is taught in this way. In the context of this diplomatic work, the theory of Expectation-Value (Cost) was adopted and beliefs of self-efficacy were considered as motivating beliefs. In addition, the relationship between self-esteem beliefs and expectations of success, project value and cost was explored. The survey included 43 students from the Secondary High School of the NY school. Michaniona in Thessaloniki, who replied to a questionnaire that included 2 self-referencing scales. The results of the survey showed that there was no statistically significant difference in the students' answers regarding the above-mentioned variables for the two conditions studied, namely the teaching of the Geometry lesson using technological means and that which is done in the traditional way. Regarding the relationships between the variables, it was found that self-efficacy is positively correlated with the

expectations of success and the value of the course, while it is negatively related to the cost. Confirming the existing literature, a positive correlation of success expectations with the value of the project and a negative correlation of these with the cost was found.

Keywords: Motivation; Cost; Geometry; Performance; Technology.

1. Οι νέες τεχνολογίες στα σχολεία

Το μοντέλο εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα χρησιμοποιεί την τεχνολογία στην προαγωγή της διαδικασίας της μάθησης. Αυτό αποτελεί απόρροια πλήθους ερευνών στο πεδίο, οι οποίες έδειξαν ότι οι υπολογιστές έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Marold, 2002). Η χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία περιλαμβάνει κείμενο, γραφικά και ήχο (Wu, 2014) και θεωρείται βαρύνουσα σημασία για την προαγωγή της διαδραστικής διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές δεν είναι απλά δέκτες οπτικού ή ακουστικού περιεχομένου, αλλά ενεργά αντιδρούν σε αυτό που τους παρουσιάζεται (Bester&Brand, 2013). Κρίσιμος παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία είναι η προσοχή, η οποία ελκύεται από τα οπτικοακουστικά βοηθήματα και οδηγεί στην κατανόηση των ποικίλων εννοιών και των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Jain, 2004 όπως αναφέρεται σε Rasul, Bukhsh,&Batool, 2011). Επιπλέον, διευκολύνεται η συνεργατική κατασκευή της γνώσης μεταξύ των μαθητών (Vasquez, 2015), αφού η γνώση δε μεταδίδεται απλά από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αλλά κατασκευάζεται ενεργά από κάθε μαθητή ή ομάδα των μαθητών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα τεχνολογικά μέσα (Jackson, Helms, Jackson, & Gum, 2011). Τέλος, με την παροχή οπτικού πλαισίου μέσω των πολυμέσων και των πολυ-αισθητηριακών ερεθισμάτων υποστηρίζονται μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Jacksonetal., 2011).

Η παρουσίαση της διδακτικής ύλης με τη συνοδεία τεχνολογικών μέσων οδηγεί στην πιο ενεργή διατύπωση αποριών και σχολίων από την πλευρά των μαθητών, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη διατήρηση των νέων πληροφοριών (Bonds-Raacke&Raacke, 2008. Colwell, 2004). Η εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει ότι η χρήση γραφικών στη διδασκαλία κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό μάθησης (Bester&Brand, 2013. Torff&Tirota, 2010). Επιπλέον, παρέχει στους μαθητές και τους δασκάλους περισσότερες ευκαιρίες για επανατροφοδότηση, αναλογισμό και επανάληψη (NationalAcademyPress, 1999 όπως αναφέρεται σε Alsafran& Brown 2012), δηλαδή για αξιολόγηση της μάθησης (Jacksonetal., 2011). Οι μαθητές έχουν την αίσθηση της ελευθερίας και της ενθάρρυνσης (Wang,Ertmer,& Newby,2004) αλλά και της προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση ενώ δημιουργούνται και νέες ιδέες (Σμυρναίου& Κουτσίδου, 2014) και αναπτύσσονται ανώτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης (Wenglinsky, 2005).

Ειδικότερα για το μάθημα των μαθηματικών η τεχνολογία είναι σημαντική στη διδασκαλία τους, επειδή μπορεί να βοηθήσει στην οπτικοποίηση των μαθηματικών ιδεών, στην οργάνωση, στην ανάλυση και στον υπολογισμό δεδομένων με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ακρίβεια (Vasquez, 2015).Ο θεωρητικός ορισμός των μαθηματικών εννοιών συνδυάζεται με τη μέθοδο της απεικόνισης και με αυτό το τρόπο βελτιώνεται η υπάρχουσα γνώση και επεκτείνεται με νέα δεδομένα (Mayer, 2002. Milovanović, Obradović, & Milajić, 2013). Βοηθούν στην καλύτερη

κατανόηση του μαθήματος των μαθηματικών καθώς τα γραφικά που χρησιμοποιούνται ενισχύουν την απόκτηση προηγμένων μαθηματικών δεξιοτήτων (Vasquez, 2015.Wu, 2014)αλλά και την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης(Bishop,1989. Bishop, 1991).

Στα τεχνολογικά εργαλεία, που χρησιμοποιούνται στα μαθηματικά ανήκουν και τα δυναμικά λογισμικά (Majerek, 2014). Παραδείγματα δημοφιλών λογισμικών είναι τα GeoGebra, Cabri, και SketchpadGeometer. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό GeoGebra. Παρέχει ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης στο πλαίσιο του οποίου, σύμφωνα με τους Hohenwarter και Jones (2007), οι χρήστες μπορούν να μοντελοποιήσουν μαθηματικές έννοιες και τις σχέσεις μεταξύ τους, ώστε να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις και απεικονίσεις των αφηρημένων μαθηματικών εννοιών, με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται ευκολότερη και να υπάρχει βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Darling -Hammond, Zielenski&Goldman, 2014. Reis&Ozdemir, 2010. Saha, Ayub&Tarmizi, 2010. Vasquez 2015. Zengin, Furkanetal., 2012). Συμπερασματικά, το λογισμικό επιτρέπει στους μαθητές να δουν πώς αλλάζει το γεωμετρικό σχήμα όταν αυτοί αλλάζουν τις παραμέτρους του προβλήματος. Αυτό κάνει την κατασκευή πιο ευκρινή(Majerek, 2014).

1.2 Διδασκαλία με νέες τεχνολογίες και κίνητρα μάθησης

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η δέσμευση των μαθητών, τα επιτεύγματα και τα κίνητρά τους ενισχύονται μέσω της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών στη διδασκαλία (Smeda, Dakich, &Sharda, 2014). Επειδή η τεχνολογία επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν τη γεωμετρική κατασκευή, και εύκολα να αλλάξουν παραστάσεις, καθώς και να ελέγχουν τη διαδικασία, τα κίνητρα είναι πιθανό να επηρεαστούν θετικά, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές έχουν μάθει το λογισμικό και η χρήση του είναι σχετικά αυτόματη (Blumenfeldetal., 1991). Το κίνητρο είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των αποτελεσμάτων της μάθησης,καθώς αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών και, ειδικότερα, στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να διατηρούντην προσπάθεια που απαιτείται κατά το χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου,αλλά και στις αιτίες που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998. Green&Sulbaran, 2006 όπως αναφέρεται σε Σμυρναίου& Κουτσίδου, 2014). Η προσπάθεια, ο κύριος δείκτης των κινήτρων, συντελείται μόνο εάν ο μαθητής πιστεύει στην ικανότητά του να πετύχει (Vasquez, 2015).

1.2.1 Το Θεωρητικό Μοντέλο Προσδοκίας- Αξίας–(Κόστους) και τα τεχνολογικά μέσα στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την θεωρία, τα κίνητρα συνίστανται σε δύο παράγοντες που προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία: την προσδοκία και την αξία (Feather, 1988. Kosovich, Hulleman, Barron, &Getty, 2014). Η προσδοκία, η οποία συνδέεται με την επίτευξη αποτελεσμάτων (π.χ., βαθμοί), αντανακλά το βαθμό στον οποίο ένας μαθητής σκέφτεται ότι αυτός ή αυτή μπορεί να είναι επιτυχής σε μια εργασία (Wigfield&Eccles, 2000). Η αξία, η οποία συνδέεται με άλλα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (π.χ., μελλοντικά ενδιαφέροντα), αντανακλά το βαθμό στον οποίο σκέφτεται ένας μαθητής ότι ένας στόχος, αξίζει τον κόπο (Wigfield&Cambria, 2010). HEccles και οι συνεργάτες της (1983) υποστήριξαν δύο διαστάσεις της προσδοκίας και τέσσερις διαστάσεις της αξίας. Οι διαστάσεις της προσδοκίας περιλαμβάνουν

πεποιθήσεις ικανότητας (ό,τι οι μαθητές νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν τώρα) και πεποιθήσεις προσδοκίας (ό,τι οι μαθητές νομίζουν ότι θα είναι σε θέση να το κάνουν στο μέλλον). Οι διαστάσεις της αξίας διακρίνονται ανάλογα με το τι ενισχύει ή υπονομεύει τη συνολική αξία του μαθητή για τηδραστηριότητα. Διακρίνονται σε: 1)ενδογενή αξία (συμμετοχή σε μια δραστηριότητα επειδή είναι ενδογενώς απολαυστική), 2) τη χρηστική αξία (συμμετοχή στη δραστηριότητα επειδή βοηθά στην επίτευξη λοιπών βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων στόχων) και 3) σε αξία επίτευξης (συμμετοχή στη δραστηριότητα επειδή επιβεβαιώνει μια σημαντική πτυχή της ταυτότητας του μαθητή) (Wigfield&Eccles, 2000). Αντίθετα, η τέταρτη διάσταση,το κόστος αντανακλά αρνητικές πτυχές της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα, όπως αντιλήψεις της προσπάθειας και του χρόνου που απαιτούνται για να είναι επιτυχής η δραστηριότητα, η απώλεια της ενασχόλησής τους με άλλες δραστηριότητες, ή οι αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις. Με βάση την προηγούμενη έρευνα, η προσδοκία και η αξία (με εξαίρεση το κόστος) τυπικά συσχετίζονται θετικά η μία με την άλλη, καθώς και με εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως είναι η επίτευξη ή η επιμονή των φοιτητών (π.χ., Durik, Vida, &Eccles, 2006). Εναλλακτικά, το κόστος σχετίζεται αρνητικά με την προσδοκία και την αξία, και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Eccles και οι συνεργάτες της έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες επιτυχίας προβλέπουν τις επιδόσεις στα μαθηματικά, ενώ η αξία που έχει το έργο προβλέπει το σχεδιασμό του μαθήματος και τις αποφάσεις συμμετοχής στα μαθηματικά ακόμη και μετά τον έλεγχο της προηγούμενης επίδοσης (Eccles&Wigfield, 2002). Αυτές οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν τις επιλογές των μαθητών, την επιμονή τους και την επίδοση τους σε ένα έργο (Atkinson, 1957.Eccles &Wigfield, 2002. Wigfield, 1994.Wigfield &Eccles, 1992) καθώς και την αξία που αποδίδουν (Wigfield&Cambria, 2010). Σύμφωνα με τον Clark (1998), η αξία του έργου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για αυξημένη δέσμευση σε ένα έργο (βλ. Lee, 2015).

1.2.2 Αυτό -αποτελεσματικότητα και τεχνολογικά μέσα στην Εκπαίδευση

Ο Bandura ορίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Alkharusietal, 2013. Bandura, 1993). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά τις πεποιθήσεις του ατόμου στις ικανότητές του. Οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους, ενώ προσεγγίζουν άλλα επειδή θεωρούν ότι είναι ικανοί να χειριστούν τις απαιτήσεις τους (Alkharusietal., 2013). Η τεχνολογία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές που είχαν βοήθεια από τη χρήση πολυμέσων βρέθηκε ότι κερδίζουν περισσότερη εξειδίκευση σε αυτό το πεδίο και μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, που είναι μεγάλη πηγή κινήτρων (Bandura, 1997.Federici, &Skaalvik, 2014).

Όσον αφορά τη σύνδεση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών με την αξία, που αποδίδουν στο μάθημα, οι MacIveretal. (1991) διαπίστωσαν ότι οι αλλαγές στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μαθητών Γυμνασίου για το μάθημα προέβλεπαν αλλαγή στο ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα πολύ πιο έντονα από ό, τι το αντίστροφο (Eccles&Wigfield, 2002). Μία έρευνα έδειξε ότι η συμφωνία ανάμεσα στις πεποιθήσεις των μαθητών και του πως είναι σχεδιασμένο το μάθημα και η χρηστική αξία είχαν άμεσες επιδράσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα των

μαθητών. Αυτό συνέβη μέσω των πεποιθήσεων για την αξία του έργου που επιτελούν (Alkharusietal., 2013). Από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1993), γνωρίζουμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σημασία, τη χρησιμότητα και την αξία του αξιολογούμενου έργου(Alkharusi, etal., 2013. McMillan&Workman, 1998. Wigfield&Eccles, 1992).

1.3 Σχολική επίδοση και τεχνολογικά μέσα στην Εκπαίδευση

Οι Milovanovićetal. (2013), έδειξαν ότι οι μαθητές που υποβλήθηκαν σε μάθηση με πολυμέσα πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ. Οι έρευνες στη διδασκαλία της γεωμετρίας με προγράμματα τύπου Geogebra (Bulut, 2011. Milovanovićetal., 2013) έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν υψηλότερη βαθμολογία καθώς έβλεπαν το περιεχόμενο του μαθήματος από διαφορετικές γωνίες και εφαρμόζαν αυτή τη γνώση στην επίλυση του προβλήματος (Milovanovićetal., 2013).Σύμφωνα με τις έρευνες, η χρήση της τεχνολογίας φαίνεται να διαδραματίζει θετικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών (Wenglinsky, 2005), καθώς κατανοούσαν καλύτερα τα αντικείμενα μάθησης (Bester, & Brand,2013) και είχαν πιο καλή επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που δεν χρησιμοποιούσαν τα λογισμικά (Judge, 2005. López, 2010). Στην έρευνα των Yang και Wu (2012) οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη βοήθεια τεχνολογικών μέσων έδειξαν σημαντική βελτίωση στα ακαδημαϊκά έργα, την κριτική σκέψη, τα κίνητρα μάθησης, την αξία έργου και αυτοαποτελεσματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επαληθεύσει ποιο μαθησιακό περιεχόμενο θα πρέπει να διδάσκεται με διαφοροποιημένους τρόπους,(Alsafran& Brown, 2012), ανάλογα με τις ανάγκες μάθησης των μαθητών, ποιες έννοιες είναι δύσκολο να κατανοηθούν, αλλά, φυσικά να είναι και επαρκώς εκπαιδευμένος(Bester&Brand, 2013). Σημαντικός συντελεστής είναι και ο χρόνος που δαπανάται, αφού φάνηκε ότι η υψηλής ποιότητας σχολική εργασία με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών συμβαίνει έξω από το σχολείο και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν καλύτερη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, με το να βάζουν τους μαθητές να ολοκληρώνουν τέτοιου είδους εργασίες στο σπίτι (Wenglinsky, 2005).

1.4 Παρούσα έρευνα: Σκεπτικό, στόχοι και υποθέσεις έρευνας

Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι, αρχικά, ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα της Γεωμετρίας σε σχέση με τις προσδοκίες επιτυχίας, την αξία έργου, το κόστος και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Ακόμα, στοχεύει να αναδείξει τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας μέσω της χρήσης τεχνολογίας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής παρακάτω:

1. Η χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας αναμένεται να επηρεάζει θετικά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητώνγια την ενότητα «Κανονικά Πολύγωνα».

2.Η χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας αναμένεται να επηρεάζει θετικάτις πεποιθήσεις για τις προσδοκίες επιτυχίας,των μαθητών για την ενότητα «Κανονικά Πολύγωνα».

3. Η χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας αναμένεται να επηρεάζει θετικά την αξία που αποδίδουν οι μαθητές στην ενότητα «Κανονικά Πολύγωνα».

4. Η χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας αναμένεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να μην αποδίδουν υψηλό κόστος στην ενότητα «Κανονικά Πολύγωνα».

5. Η χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωμετρίας αναμένεται να έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών στην ενότητα που διδάσκεται με τεχνολογικά μέσα «Κανονικά Πολύγωνα».

6. α) Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με τις προσδοκίες επιτυχίας καθώς και με την αξία έργου για το μάθημα της Γεωμετρίας, ενώ αρνητικά με το κόστος που αποδίδουν σε αυτό.

β) Οι προσδοκίες επιτυχίας των μαθητών για το μάθημα της Γεωμετρίας, αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με την αξία έργου και αρνητικά με το κόστος που αποδίδουν σε αυτό.

γ) Το κόστος που αποδίδουν οι μαθητές στο μάθημα της Γεωμετρίας αναμένεται να διαφέρει μεταξύ των μετρήσεων Β' και Δ', όσον αφορά τη σχέση που εμφανίζει με τις υπόλοιπες τρεις μεταβλητές, εξαιτίας της χρήσης τεχνολογικών μέσων.

2. Εργασία

1. *Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τα Μαθηματικά:* Για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ομώνυμη κλίμακα (Μετάφραση και προσαρμογή: Λεονταρή&Γωνίδα, 2012), η οποία βασίστηκε στην αντίστοιχη κλίμακα από τη συστοιχία ερωτηματολογίων “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” (MSLQ) των Pintrich και De Groot (1990).

2. *Πεποιθήσεις Προσδοκίας- Αξίας- Κόστους:* Για την αξιολόγηση των προσδοκιών επιτυχίας, της αντιλαμβανόμενης αξίας και του αντιλαμβανόμενου κόστους των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «A Practical Measure of Student Motivation: Establishing Validity Evidence for the Expectancy-Value-Cost Scale in Middle School» των Kosovich, Hulleman, Barron, & Getty (2014).

3. Επίδοση

Για να αξιολογηθεί η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, συγκρίθηκε η βαθμολογία συγκέντρωσαν οι μαθητές/τριες σε γραπτό τεστ, μετά τη διδασκαλία της ενότητας «Κανονικά Πολύγωνα» με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, με τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν μετά τη διδασκαλία της ενότητας «Εφαπτομένη οξεία γωνία» χωρίς τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να απαντηθεί η πρώτη ερώτηση έγινε χρήση του κριτηρίου ANOVA για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα παράγοντα, συγκρίνοντας τη διδασκαλία της ενότητας, στην οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα (B' μέτρηση) με τη διδασκαλία της ενότητας στην οποία χρησιμοποιήθηκαν (Δ' μέτρηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές στη Δ' μέτρηση ($M.O = 35.95$, $T.A. = 7.64$), $F(1,41) = .109$, $p > .05$ δε διέφεραν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τη B' μέτρηση ($M.O. = 35.54$, $T.A. = 8.40$). Επομένως, η πρώτη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Για να απαντηθεί η δεύτερη ερώτηση έγινε χρήση του κριτηρίου ANOVA για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα παράγοντα, συγκρίνοντας τη διδασκαλία της ενότητας, στην οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα (B' μέτρηση) με τη διδασκαλία της ενότητας στην οποία χρησιμοποιήθηκαν (Δ' μέτρηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές στη Δ' μέτρηση ($M.O = 12.73$, $T.A. = 3.13$), $F(1,41) = .418$, $p > .05$ δε διέφεραν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τη B' μέτρηση ($M.O. = 12.45$, $T.A. = 3.23$). Επομένως, και η δεύτερη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Για να απαντηθεί η τρίτη ερώτηση έγινε χρήση του κριτηρίου ANOVA για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα παράγοντα, συγκρίνοντας τη διδασκαλία της ενότητας, στην οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα (B' μέτρηση) με τη διδασκαλία της ενότητας στην οποία χρησιμοποιήθηκαν (Δ' μέτρηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές στη Δ' μέτρηση ($M.O = 12.47$, $T.A. = 3.86$), $F(1,41) = .178$, $p > .05$ δε διέφεραν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τη B' μέτρηση ($M.O. = 11.21$, $T.A. = 3.88$). Άρα, ούτε η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε.

Για να απαντηθεί η τέταρτη ερώτηση έγινε χρήση του κριτηρίου ANOVA για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα παράγοντα, συγκρίνοντας τη διδασκαλία της ενότητας, στην οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα (B' μέτρηση) με τη διδασκαλία της ενότητας στην οποία χρησιμοποιήθηκαν (Δ' μέτρηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές στη Δ' μέτρηση ($M.O = 14.30$, $T.A. = 4.79$), $F(1,41) = .136$, $p > .05$ δε διέφεραν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τη B' μέτρηση ($M.O. = 14.04$, $T.A. = 4.31$). Άρα, ούτε η τέταρτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε.

Για να απαντηθεί η Πέμπτη υπόθεση έγινε χρήση του κριτηρίου ANOVA για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα παράγοντα, συγκρίνοντας τις βαθμολογίες των μαθητών στη γραπτή αξιολόγηση που υποβλήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά οι βαθμολογίες των μαθητών στην εξέταση μετά το πέρας της ενότητας που διδάχθηκε με τη χρήση τεχνολογικών μέσων (Δ' μέτρηση) ($M.O = 12.62$, $T.A. = 4.67$), $F(1,42) = 2.84$, $p > .05$ σε σύγκριση με την εξέταση μετά το πέρας της ενότητας που διδάχθηκε χωρίς τη χρήση τεχνολογικών μέσων (B' μέτρηση) ($M.O = 11.32$, $T.A. = 6.09$). Επομένως, και η πέμπτη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Για να δοθεί απάντηση στο έκτο ερώτημα εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων ξεχωριστά για κάθε μέτρηση, ώστε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Πίνακας 1 : Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Α' μέτρηση)

	1	2	3	4

1.Αυτοαποτελεσματικότητα			
2. Προσδοκίες Επιτυχίας	.833**		
3. Αξία Έργου	.657**	.563**	
4. Κόστος	-.129	-.185	-.193

Σημείωση : * $p < .05$, ** $p < .01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = .833, p < .001$) και με την αξία έργου ($r = .657, p < .001$), αλλά όχι με το κόστος ($r = -.129, p < .05$) (Υπόθεση 6α). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι προσδοκίες επιτυχίας των μαθητών συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με την αξία του έργου ($r = .563, p = .001$) αλλά όχι με το κόστος ($r = -.185, p < .05$) (Υπόθεση 6β).

Πίνακας 2.Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Β' μέτρηση)

	1	2	3	4
1.Αυτοαποτελεσματικότητα				
2. Προσδοκίες Επιτυχίας	.915**			
3. Αξία Έργου	.747**	.747**		
4. Κόστος	-.259	-.325*	-.229	

Σημείωση : * $p < .05$, ** $p < .01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = .915, p < .001$) και με την αξία έργου ($r = .747, p < .001$), αλλά όχι με το κόστος ($r = -.259, p < .05$) (Υπόθεση 6α). Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ των προσδοκιών επιτυχίας των μαθητών τόσο με την αξία έργου ($r = .747, p < .001$), όσο και με το κόστος με αρνητικό πρόσημο ($r = -.325, p < .05$) (Υπόθεση 6β).

Πίνακας 3.Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Γ' μέτρηση)

	1	2	3	4
1.Αυτοαποτελεσματικότητα				
2. Προσδοκίες Επιτυχίας	.764**			
3. Αξία Έργου	.614**	.610**		
4. Κόστος	-.235	-.372*	-.355*	

Σημείωση : * $p < .05$, ** $p < .01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = .764, p < .001$) και με την αξία έργου ($r = .614, p < .001$), αλλά όχι με το κόστος ($r = -.235, p < .05$) (Υπόθεση 6α). Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ των προσδοκιών επιτυχίας των μαθητών τόσο με την αξία έργου ($r = .610, p < .001$), όσο και με το κόστος με αρνητικό πρόσημο ($r = -.372, p < .05$) (Υπόθεση 6β). Τέλος, σε αυτή τη μέτρηση βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της αξίας έργου και του κόστους ($r = -.355, p < .05$).

Πίνακας 4.Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Δ' μέτρηση)

	1	2	3	4
1.Αυτοαποτελεσματικότητα				
2. Προσδοκίες Επιτυχίας	.731**			
3. Αξία Έργου	.549**	.637**		
4. Κόστος	-.335*	-.408**	-.467**	

Σημείωση : * $p < .05$, ** $p < .01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίστηκαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = .731, p < .001$) και με την αξία έργου ($r = .549, p < .001$) και αρνητικά με το κόστος ($r = -.335, p < .05$) (Υπόθεση 6α). Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ των προσδοκιών επιτυχίας των μαθητών τόσο με την αξία έργου ($r = .637, p < .001$) ,όσο και με το κόστος με αρνητικό πρόσημο ($r = -.408, p < .001$) (Υπόθεση 6β) . Τέλος, σε αυτή τη μέτρηση βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της αξίας έργου και του κόστους ($r = -.467, p < .001$).

Πίνακας 5.Στατιστική σημαντικότητα κόστους ανά τις μετρήσεις.

		Αυτοαποτελεσματικότητα	Προσδοκίες Επιτυχίας	Αξία Έργου
ΚΟΣΤΟΣ	A' Μέτρηση			
	B' Μέτρηση		-.325*	
	Γ' Μέτρηση		-.372*	-.355*
	Δ' Μέτρηση	-.335*	-.408**	-.467**

Όσον αφορά την υπόθεση 6γ βρέθηκε ότι το κόστος συσχετιζόταν με τις υπόλοιπες τρεις μεταβλητές με διαφορετικό όμως τρόπο στις τέσσερις μετρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι στη Β' μέτρηση, το κόστος παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = -.325, p < .05$), ενώ στην Δ' μέτρηση υπάρχει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση του κόστους τόσο με τις προσδοκίες επιτυχίας ($r = -.408, p < .001$) όσο και με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ($r = -.335, p < .05$) και με την αξία έργου ($r = -.467, p < .001$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν επαλήθευσαν την πρώτη υπόθεση. Ειδικά, για τα μαθηματικά υπάρχουν μελέτες οι οποίες υποδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις ικανότητας που έχουν τα παιδιά για τα μαθηματικά γίνονται πιο αρνητικές με τα χρόνια και την αύξηση της δυσκολίας τους, καθώς θεωρούν ότι είναι λιγότερο ικανοί να τα καταφέρουν για αυτό και τα εκτιμούν λιγότερο (Wigfield&Eccles, 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την δεύτερη υπόθεση. Αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από την έρευνα του Roberts (2005) που δήλωσε ότι οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους δεν έχουν πλήρως επηρεάσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στην υποστήριξη της μάθησης (Lohnes&Kinzer, 2007), καθώς

οι περισσότεροι μαθητές (41,2%) προτίμησαν μια μέτρια χρήση των τεχνολογικών μέσων στη τάξη (Lohnes&Kinzer, 2007).

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη τρίτη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκαν. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από έρευνες που έδειξαν ότι η αξία που αποδίδεται στο μάθημα συνδέεται επίσης με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, τη συμφωνία των έργων με τους στόχους των μαθητών και την ποικιλομορφία στους τρόπους διδασκαλίας (Alkharusietal., 2013).

Η τέταρτη υπόθεση δεν επαληθεύτηκε. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί για το ότι δε βρέθηκε διαφορά είναι ότι το μάθημα της Γεωμετρίας αποτελεί εκ φύσεως ένα απαιτητικό μάθημα για τους μαθητές, καθώς περιέχει σύνθετα έργα και απαιτεί από τους μαθητές να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και κόπο.

Τα ευρήματα της πέμπτης υπόθεσης συμφωνούν με έρευνες όπως αυτή του Wenglinsky (2005), στην οποία αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις στα μαθηματικά, έδειξαν ότι η ποιότητα της εργασίας στον υπολογιστή ήταν πιο σημαντική από την ποσότητα. Τα ευρήματα της έρευνας, πιθανόν να μπορούν να εξηγηθούν και από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση όπως είναι ο τρόπος χρήσης της τεχνολογίας στο σχολείο (Alsafran& Brown, 2012), ο χρόνος που αφιερώνεται στη χρήση λογισμικού στη μελέτη των μαθηματικών (Wenglinsky, 2005), αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος με ή χωρίς τη χρήση τεχνολογίας (Middleton&Murray, 1999).

Το πρώτο σκέλος της έκτης υπόθεσης επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς και στις τέσσερις μετρήσεις φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με τις προσδοκίες επιτυχίας και την αξία που αποδίδουν στο μάθημα της Γεωμετρίας, ενώ βρέθηκε αρνητική συσχέτιση όπως αναμενόταν, μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και του κόστους που αποδίδουν στο μάθημα, ωστόσο δεν ήταν στατιστικώς σημαντική σε όλες τις μετρήσεις. Το δεύτερο σκέλος επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς και στις τέσσερις συνολικά μετρήσεις βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση των προσδοκιών επιτυχίας με την αξία έργου. Όσον αφορά το κόστος βρέθηκε αρνητική συσχέτιση με τις προσδοκίες επιτυχίας, αλλά δεν ήταν και στις τέσσερις μετρήσεις η συσχέτιση αυτή στατιστικώς σημαντική. Το τρίτο σκέλος επιβεβαιώθηκε, καθώς στη Β' μέτρηση το κόστος συσχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά μόνο με τις προσδοκίες επιτυχίας, ενώ στην Δ' μέτρηση βρέθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο κόστος και όλες τις λοιπές μεταβλητές. Το εύρημα αυτό, δείχνει ότι όσο μικρότερο κόστος απέδιδαν οι μαθητές/τριες στο μάθημα όταν γινόταν με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, τόσο περισσότερο ικανούς θεωρούσαν τους εαυτούς τους ότι θα τα καταφέρουν στο μάθημα, ενώ ανέπτυσαν περισσότερες προσδοκίες επιτυχίας και απέδιδαν μεγαλύτερη αξία στο μάθημα.

4.2 Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα η διδασκαλία με τη χρήση τεχνολογικών μέσων είχε περιορισμένη επίδραση στην επίδοση, διότι συνυπήρχε και με άλλες στρατηγικές διδασκαλίας και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν άλλαζε καθόλου ανάμεσα στις δύο συνθήκες. Η διδασκαλία με τη χρήση τεχνολογικών μέσων δεν επηρεάζει τη μάθηση σε όλες τις περιστάσεις, καθώς αυτά αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας με την έννοια του διδακτικού εργαλείου, που συμβάλλει στην διαδικασία

της διδασκαλίας του περιεχομένου του μαθήματος και όχι ως αυτοτελές και μοναδικό μέσο διδασκαλίας (Clark, 1983 όπως αναφέρεται σε Cheung&Slavin, 2013).

Από την άλλη, φαίνεται ότι η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών είναι μία δυναμική διδασκαλία που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και απαιτεί από τους μαθητές να είναι σε μία συνεχή εγρήγορση αλλά και από τους καθηγητές να είναι ενημερωμένοι και να επιζητούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής επίδρασης στα κίνητρα λόγω της χρήσης τεχνολογίας μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι απαιτείται συνδυασμός αυτού του τρόπου διδασκαλίας με ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης από την πλευρά του καθηγητή (Ahmed, Minnaert, Werf, & Kuypers, 2010). Παρόλα αυτά, για το σύνολο των μαθητών φάνηκε να υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας με τις προσδοκίες επιτυχίας και την αξία έργου. Εύρημα το οποίο δείχνει ότι η τεχνολογία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, καθιστώντας το περιεχόμενο να φαίνεται σημαντικό. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και αποκτούν αυτοπεποίθηση και κίνητρο.

Βιβλιογραφία

- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self- efficacy and perception of task value: A path analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41, 1681-1692.
- Alsafran, E., & Brown, D. S. (2012). The relationship between classroom computer technology and students' academic achievement. *Research in Higher Education Journal*, 15, 1-19.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Bester, G., & Brand, L. (2013). The effect of technology on learner attention and achievement in the classroom. *South African Journal of Education*, 33, 1-15.
- Bishop, A., (1989). Review of research on visualization in mathematics education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11, 7-16.
- Bishop, A. J. (1991). A review of research on visualisation in mathematics education. *Document resume*, 187- 361.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.
- Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, enhancing collective creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal*, 11, 199-229.
- Bulut, M., & Bulut, N. (2011). Pre service teachers' usage of dynamic mathematics software. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 294-299.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113.
- Colwell, K. E. (2004). Digital ink and notetaking. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 48, 35-39.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382- 393.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: the mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education, 17*, 527-540.
- Jackson, M. J., Helms, M. M., Jackson, W. T., & Gum, J. R. (2011). Student expectations of technology-enhanced pedagogy: A ten-year comparison. *Journal of Education for Business, 86*, 294-301.
- Judge, S. (2005). The impact of computer technology on academic achievement of young African American children. *Journal of Research in Childhood Education, 20*, 91-101.
- Kosovich, J. J., Hulleman, C. S., Barron, K. E., & Getty, S. (2015). A practical measure of student motivation: Establishing validity evidence for the expectancy-value-cost scale in middle school. *The Journal of Early Adolescence, 35*, 790-816.
- Lee, C. Y. (2015). Changes in self-efficacy and task value in online learning. *Distance Education, 36*, 59-79.
- Lohnes, S., & Kinzer, C. (2007). Questioning assumptions about students' expectations for technology in college classrooms. *Innovate: Journal of Online Education, 3*, 1-8.
- López, O. S. (2010). The digital learning classroom: Improving English language learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers & Education, 54*, 901-915.
- Majerek, D. (2014). Application of Geogebra for teaching mathematics. *Advances in Science and Technology Research Journal, 8*, 51-54.
- Marold, K. A. (2002). The 21st century learning model: electronic tutelage realized. *Journal of Information Technology Education, 1*, 113-123.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation, 41*, 85-139.
- Middleton, B. M., & Murray, R. K. (1999). The impact of instructional technology on student academic achievement in reading and mathematics. *International Journal of Instructional Media, 26*, 109-116.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research, 31*, 459-470.
- Rasul, S., Bukhsh, Q., & Batool, S. (2011). A study to analyze the effectiveness of audio visual aids in teaching learning process at university level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*, 78-81.
- Reis, Z. A., & Ozdemir, S. (2010). Using Geogebra as an information technology tool: parabola teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 565-572.
- Saha, R. A., Ayub, A. F. M., & Tarmizi, R. A. (2010). The effects of GeoGebra on mathematics achievement: enlightening coordinate geometry learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 8*, 686-693.

- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Vasquez, D. (2015). Enhancing student achievement using GeoGebra in a technology rich environment (*Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona*).
- Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 231-250.
- Wenglinsky, H. (2005). Technology and achievement: The bottom line. *Educational Leadership*, 63, 29-32..
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wu, W. (2014). The application of multimedia technology in mathematics teaching. *Applied Mechanics and Materials*, 631, 1387-1390.
- Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software geogebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187.
- Σμυρναίου, Ζ. & Κουτσίδου, Β. (2014). Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα Κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα

Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών

Δρεμέτσικα Βασιλεία, αρχαιολόγος-ιστορικός της τέχνης-φιλόλογος του Εθνικού
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α), φοιτήτρια του τμήματος
Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Εθνικού Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α), μεταπτυχιακή φοιτήτρια στις «Επιστήμες της
Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π)

pegdrem@yahoo.gr

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις των
θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας Πληροφοριών σχετικά με τη
γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Αρχικά, εξετάζεται η θεωρία του Piaget, ο οποίος ασχολήθηκε με τη νοητική
ανάπτυξη του ατόμου, τη διαδικασία δόμησής της, καθώς και με τα στάδια μέσα από
τα οποία επέρχεται η νοητική του εξέλιξη. Η γνώση αναπτύσσεται, καθώς το άτομο
διαρκώς επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά όλο
και συνθετότερες νοητικές δομές. Το άτομο δηλαδή προσπαθεί να εναρμονίσει νέες
γνώσεις-εμπειρίες με τα γνωστικά του σχήματα. Για τον Piaget, η γνωστική ανάπτυξη
είναι απαραίτητη συνιστώσα της μάθησης και επομένως προηγείται αυτής.
Συγχρόνως θεωρεί, ότι οι νοητικές ικανότητες του ατόμου θα καθορίσουν το τι
μπορεί να μάθει σε κάθε στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης, τα οποία προσδιόρισε
σε τέσσερα, στο αισθησιοκινητικό, στο προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό, στο
συγκεκριμένων λογικών πράξεων και στο τυπικών λογικών πράξεων.

Ακολούθως, εξετάζεται η θεωρία του Vygotsky. Η έννοια της ανάπτυξης
αναφέρεται στη νευροφυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ η έννοια της μάθησης
συνιστά τη γνωστική διεργασία, κατά την οποία το παιδί εσωτερικεύει κοινωνικές και
πολιτισμικές αξίες μιας δεδομένης κοινωνίας και η οποία επηρεάζει τόσο τη νοητική
όσο και την εν γένει ανάπτυξη του ατόμου. Η εσωτερίκευση διαμεσολαβείται από
«ψυχολογικά εργαλεία» του νου, όπως η γλώσσα, η γραφή, η αρίθμηση και η τέχνη.
Βασική θέση της θεωρίας του είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), η οποία
στη βιβλιογραφία έχει ταυτιστεί με τον όρο scaffolding.

Έπειτα, ακολουθεί σύγκριση των δύο θεωριών, όπου και εντοπίζονται
ομοιότητες και διαφορές. Στις ομοιότητες αναφέρονται η επίδραση των κοινωνικών
παραγόντων και η εσωτερίκευση ως μετασχηματιστική διεργασία, ενώ στις διαφορές
τα όρια της γνώσης, η μάθηση και η πορεία της γνωστικής εξέλιξης, το πώς μαθαίνει
το παιδί και η λειτουργία της αυτορρύθμισης, καθώς και ο ρόλος της γλώσσας.

Τέλος, διερευνώνται και οι Προσεγγίσεις Επεξεργασίας Πληροφοριών, οι
οποίες στηρίζουν τη θεωρία τους κυρίως στον τομέα των ηλεκτρονικών υπολογιστών
και υποστηρίζουν ότι η γνωστική διεργασία και ανάπτυξη του παιδιού, αλλάζει όσο
αναπτύσσονται.

Λέξεις-Κλειδιά: γνωστική ανάπτυξη των παιδιών; Piaget; Vygotsky; Προσεγγίσεις Επεξεργασίας Πληροφοριών

Abstract

The subject of this work is the convergences and deviations of the Piaget, Vygotsky and Information Processing Theories on cognitive development of children.

Initially, we examine Piaget's theory, which dealt with the cognitive development of the individual. We examine the process of its construction, as well as the stages through which mental development takes place. Knowledge builds up as the individual acts constantly on the environment, trying to progressively form increasingly complex mental structures. The individual tries to harmonize new knowledge experiences with his cognitive patterns. For Piaget, cognitive development is a necessary component of learning and therefore precedes it. At the same time, Piaget considers that the individual's mental capacities will determine what he will be able to learn at each stage of his cognitive development. Stages that he identified as four: the sensorimotor stage, the preoperational stage, the concrete operational stage and the formal operational stage.

Subsequently, we examine Vygotsky's theory. He states that the concept of development refers to the person's neurophysiological development, while the concept of learning is the cognitive process in which the child internalizes the social and cultural values of a given society and which affects both the mental and the general development of the individual. Internalization is mediated by "psychological tools" of the mind, such as language, writing, numbering, and art. The basic position of his theory is the Implicit Development Zone (ZEA), which has been identified in the bibliography as the "Scaffolding".

Next, we compare the two theories for differences and similarities. Similarities refer to the influence of social factors and internalization as a process of transformation. On the other hand, differences account for the limits of knowledge, the course of learning and cognitive development, as well as the way of the individual learns and the role and function of language and self-regulation.

Finally, we explore the Information Processing Theory, which find their theory support mainly in the computer sector stating that cognitive process and child development change as individuals grow.

Keywords: cognitive development of the individual; Piaget; Vygotsky; Information Processing Theories

Εισαγωγή

Η μελέτη της ανάπτυξης και της προαγωγής της υγείας του παιδιού, αποτελεί πεδίο επιστημονικής έρευνας από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Από τότε μέχρι σήμερα

τον 21^ο αιώνα, οι ερευνητές έχουν ως επιστημονικό και φιλοσοφικό στόχο τη μελέτη της βιολογικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς και πως αυτές οι δυο συνιστώσες αλληλεπιδράσαν μεταξύ τους διαμορφώνοντας την ανθρώπινη προσωπικότητα.

Σύμφωνα με τον Φράγκου (1995) η προσωπικότητα κάθε ατόμου, χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ιδιαίτερων στοιχείων όπως είναι οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, αξίες, στάσεις και ικανότητες. Οι παράγοντες που επιδρούν στην προσωπικότητα, είναι εκτός από την κληρονομικότητα, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε στις θεωρίες που άσκησαν μεγάλη επιρροή στην αναπτυξιακή επιστήμη όπως είναι η κονστρουκτιβιστική θεωρία του Jean Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της ανάπτυξης του Lev Vygotsky. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις θεωρίες επεξεργασίας των πληροφοριών σύμφωνα με τις οποίες η λειτουργία της παιδικής σκέψης παρομοιάζεται με τις λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ακολούθως θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές, ανάμεσα σε αυτές τις τρεις αναπτυξιακές θεωρίες.

Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky

Η θεωρία του Piaget

Ο Jean Piaget (1896-1986) ασχολήθηκε με τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, τη διαδικασία δόμησής της, καθώς και με τα στάδια μέσα από τα οποία επέρχεται η νοητική του εξέλιξη (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011). Σύμφωνα με τον Piaget (1950, 1971, 1976) η γνώση αναπτύσσεται καθώς το άτομο διαρκώς επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά όλο και συνθετότερες νοητικές δομές. Το άτομο δηλαδή προσπαθεί να εναρμονίσει τις νέες γνώσεις - εμπειρίες με τα γνωστικά του σχήματα (Lightfoot, Cole&Cole, 2014).

Κατά τον Piaget το γνωστικό σχήμα αποτελεί το θεμελιώδες δομικό συστατικό κατανόησης του κόσμου. Είναι το σύστημα πραγμάτων στο οποίο το άτομο χτίζει τη γνώση και διέπεται από οργάνωση και προσαρμογή. Η προσαρμογή είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης και οδηγεί σε ενίσχυση ή μεταβολή του γνωστικού σχήματος. Στην αφομοίωση η νέα γνώση - εμπειρία δεν μπορεί να αφομοιωθεί, επέρχεται γνωστική σύγκρουση και απαιτείται συμμόρφωση της υπάρχουσας γνώσης. Έτσι, το γνωστικό σχήμα τροποποιείται, προκειμένου να εφαρμόζει στη νέα κατάσταση (Piaget&Inhelder, 1969, Μακρή - Μπότσαρη, 2015, Lightfoot, Cole&Cole, 2014).

Κατά τον Piaget η προσαρμογή στα νέα περιβαλλοντικά δεδομένα απαιτεί εξισορρόπηση, αυτορρύθμιση. Η ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης θα δημιουργήσει πιο περιεκτικής και σύνθετης μορφής γνώση και θα οδηγήσει το άτομο σε ανώτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης (Lightfoot, Cole&Cole, 2014, Μακρή - Μπότσαρη, 2015). Η νοητική εξέλιξη του ατόμου «είναι μια συνεχής μετάπτωση από καταστάσεις γνωστικής ισορροπίας σε καταστάσεις ανισορροπίας, με την έννοια της δημιουργίας αναγκών πρόσκτησης νέων νοητικών δεξιοτήτων» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011).

Σύμφωνα με τον Piaget (1950, 1971) η πρόοδος του ατόμου επέρχεται μέσα από στάδια γνωστικής ανάπτυξης, δηλαδή μέσω της ανάπτυξης της σκέψης, τα οποία συνιστούν μια αμετάβλητη αναπτυξιακή ακολουθία. Για τον Piaget (1950) οι πολιτισμικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς οποιαδήποτε κοινωνική επίδραση είναι ξένη προς τη φύση του. Η προσαρμογή της σκέψης του επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Ο Piaget υποστηρίζει, ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είναι απαραίτητη συνιστώσα της μάθησης κι επομένως προηγείται αυτής. Συγχρόνως, θεωρεί ότι οι νοητικές ικανότητες του ατόμου θα καθορίσουν το τι μπορεί να μάθει σε κάθε στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 1999, Μακρή - Μπότσαρη, 2015) . Τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget είναι τα εξής:

1. το αισθησιοκινητικό (0-2 έτη): στο στάδιο αυτό λειτουργούν συγχρόνως οι αισθήσεις και οι κινητικές δεξιότητες του βρέφους. Η γνώση επομένως κατακτιέται μέσω αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων (λ.χ. πιπίλισμα, βάδιση). Στο τέλος του σταδίου το βρέφος μιμείται, σκέφτεται. Αντιλαμβάνεται τον περιβάλλοντα χώρο, αλληλεπιδρά μαζί του και συγκρατεί στη μνήμη του ει-κόνες αντικειμένων.
2. το προεγνοιολογικό ή προσυλλογιστικό (2-6/7 έτη): στο στάδιο αυτό έχει αρχίσει σταδιακά να αναπτύσσεται η χρήση της γλώσσας. Τότε εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία της σκέψης. Το παιδί σκέφτεται τις πράξεις βάσει της δικής του λογικής και αδυνατεί να κατανοήσει την οπτική του άλλου. Γι' αυτό ερμηνεύει τον κόσμο μέσα απ' τα δικά του μάτια, αποτελώντας έτσι το «κέντρο του κόσμου».
3. των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (6/7-12 έτος): στο στάδιο αυτό εμφανίζεται η λειτουργική σκέψη. Το παιδί μπορεί να λύσει συγκεκριμένα προβλήματα με λογικό τρόπο και κατακτά δεξιότητες, όπως αναστρεψιμότητα - αντιστρεψιμότητα, διατήρηση της ποσότητας, αλλαγή της μάζας, κατηγοροποίησης κ.α.
4. των τυπικών λογικών πράξεων (από το 12 έτος μέχρι την ενηλικίωση): στο στάδιο αυτό το παιδί έχει αποκτήσει την ικανότητα της συστηματικής σκέψης. Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο. Σχηματίζει υποθέσεις, ενδιαφέρεται για τα κοινωνικά θέματα, διατυπώνει επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, κατανοεί αφηρημένες έννοιες. Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο.

Ο Piaget ενδιαφέρεται να κατανοήσει τη σκέψη των παιδιών. Θεωρεί, ότι ο δάσκαλος πρέπει να ακούσει τη σκέψη του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση. Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει. Δεν είναι πια ο φωτεινός παντογνώστης, που τροφοδοτεί το μαθητή με γνώσεις. Πρέπει να δείξει στα παιδιά να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Ο δάσκαλος πρέπει να αφήσει τους μαθητές του να ενεργήσουν, να παρατηρήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να χειριστούν τις εμπειρίες τους και γι' αυτές να μιλήσουν και να γράψουν, προκειμένου να αναπτυχθούν γνωστικά. Μπορεί να υπάρξει ανισορροπία και γνωστικές συγκρούσεις, αυτή τους όμως η επικοινωνία είναι τόσο χρήσιμη για τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή είναι που θα τους ωθήσει να χρησιμοποιήσουν, να ελέγξουν, ακόμη και να τροποποιήσουν τη σκέψη τους. Ο δάσκαλος επομένως, πρέπει να ελέγξει τη διαδρομή της σκέψης των μαθητών του, να θέσει ένα πλαίσιο οργάνωσης, να διαμορφώσει δηλαδή το

κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου ο μαθητής να κατακτήσει τη γνώση, να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα και να αποκτήσει δεξιότητες (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Μακρή - Μπότσαρη, 2015).

Η θεωρία του Vygotsky

Ο LevSemenovitchVygotsky (1896-1934) αποτελεί το βασικότερο εκπρόσωπο του διαλεκτικού ή κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στον τομέα της Ψυχολογίας. Κατά τη συγγραφή της θεωρίας του δέχθηκε επιδράσεις από ομοϊδεάτες του, ωστόσο φαίνεται ότι σημαντική επιρροή στο έργο του άσκησε το μαρξιστικό μοντέλο (Βιγκότσκι, 1993, Gredler&Shields, 2004) . Σύμφωνα με τον Vygotsky (1997) η έννοια της ανάπτυξης αναφέρεται στην ωρίμανση του ατόμου, δηλαδή στη νευροφυσιολογική του ανάπτυξη. Αντιθέτως, η έννοια της μάθησης νοείται ως γνωστική διεργασία, η οποία επηρεάζει τόσο τη νοητική όσο και την εν γένει ανάπτυξη του ατόμου. Επομένως, η ανάπτυξη και η μάθηση είναι διαδικασίες που συμβαίνουν ταυτοχρόνως και διαρκώς αλληλεπιδρούν.

Ο Vygotsky θεωρεί, ότι η διαδικασία της μάθησης βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί γνωστικά. Η μάθηση δηλαδή αποτελεί *«μια γενική καθολική πτυχή της ανάπτυξης των ανθρώπινων ψυχολογικών λειτουργιών, περιλαμβανομένων και αυτών που κατατάσσονται σε ανώτερο επίπεδο, όπως είναι η σκέψη»* (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, σ. 235) . Για τον Vygotsky, ο άνθρωπος σε αντίθεση με τα ζώα φτιάχνει «ψυχολογικά εργαλεία», μέσω αυτών γίνεται κυρίαρχος της συμπεριφοράς και της σκέψης του και οδηγείται σε τροποποίηση του περιβάλλοντός του (Βιγκότσκι, 1993) . Βασικά ψυχολογικά εργαλεία του ανθρώπου αποτελούν η προφορικά γλώσσα, η γραφή, καθώς και η αρίθμηση, η τέχνη κ.α., τα συστήματα δηλαδή πολιτισμού (Βιγκότσκι 1993, Vygotsky, 1997) .

Για τον Vygotsky η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο έκφρασης της σκέψης. Είναι το εργαλείο που θα υποβοηθήσει το άτομο κατά την κοινωνική του αλληλεπίδραση (εισβολή εξωτερικών ερεθισμάτων, επικοινωνία) και θα του προσφέρει ποικίλες εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα κατακτήσει τη γνώση, θα αναπτύξει και θα διευκολύνει τη σκέψη του και θα είναι σε θέση να επιλύσει δύσκολες καταστάσεις (Vygotsky, 1997) .Όπως φάνηκε, η καινούρια γνώση του ατόμου αποτέλεσε αρχικώς εξωτερική εμπειρία, η οποία τελικώς εσωτερικεύθηκε και υποβοηθήσε σε ατομικό πλέον επίπεδο τη διαμόρφωση των γνωστικών του δεξιοτήτων, ήτοι την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της σκέψης. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή ενέχει κινδύνους σφαλμάτων, τα οποία κατά τον Vygotsky θα βοηθήσουν το άτομο να αναπτυχθεί γνωστικά, διότι μέσω της διάπραξης και της διόρθωσης αυτών, που τροφοδοτούνται από τον κοινωνικό-πολιτιστικό του περίγυρο, θα διαμορφωθεί το εννοιολογικό πλαίσιο της σκέψης του (Dalmsetal, 2008) .

Ακόμη, ο Vygotsky ασχολήθηκε με τον εσωτερικό μονόλογο του παιδιού, τον οποίο και θεωρεί σημαντική γνωστική διεργασία που επηρεάζει την ανάπτυξη της παιδικής σκέψης (Marsh&Ketterer, α.ε) . Επίσης, ανέδειξε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού, ως μέσο αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου. Υποστήριξε, ότι το παιχνίδι και ιδίως το παιχνίδι με άλλους βοηθά το παιδί να αποκτήσει τις πρώτες του κοινωνικές επαφές και εμπειρίες (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) .

Επομένως, για τον Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη, καθώς και οι διεργασίες της μάθησης και της σκέψης κατανοούνται μέσα από τη βιολογία και τη μελέτη του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος του ατόμου (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) . Εξάλλου και η θέση για τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης*, σύμφωνα με την οποία το

παιδί κάτω από ευνοϊκές κοινωνικές συνθήκες μπορεί να επιλύσει προβλήματα υπό την καθοδήγηση του «έμπειρου άλλου» υποδεικνύει τη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης, της μάθησης και της σκέψης με τα κοινωνικο-πολιτιστικά βιώματα του ατόμου (Marsh&Ketter, α.ε) .

Τέλος, η θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει την ενεργητική διαδικασία της μάθησης και αναδεικνύει τη σημασία της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας, βάσει της οποίας μαθητές με διαφορετικές ικανότητες συγκροτούν ομάδες και αλληλεπιδρούν. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κριτική σκέψη και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την συνεχή επίλυση νέων επικείμενων προβλημάτων. Ο μαθητής επομένως θα ανακαλύψει μόνος του τη γνώση υπό την καθοδήγηση του «έμπειρου άλλου» (λ.χ. εκπαιδευτικός, ενήλικας, ανώτερος συνομήλικος) που θα δημιουργήσει το κατάλληλο κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, scaffolding, όρος των Wood, Bruner&Ross (1976), για την ανάπτυξη και την κατάκτηση ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και σκέψεων. Στο πλαίσιο της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας ο μαθητής αναλαμβάνει όλο και ενεργότερο ρόλο, ενώ ο εκπαιδευτικός συνεχώς παραγκωνίζεται χωρίς όμως να εξαφανίζεται (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011).

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Z.E.A)

Βασική θέση της θεωρίας του Vygotsky (1997) είναι, ότι η δυνατότητα του ατόμου για τη γνωστική ανάπτυξη περιορίζεται σε μια ορισμένη χρονική έκταση που καλείται *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* (Z.E.A) (Z.P.D: zone of proximal development). Η πραγματική ανάπτυξη του παιδιού καθορίζεται από την ικανότητα του να επιλύει προβλήματα δίχως τη βοήθεια ενός έμπειρου ενηλίκου ή εκπαιδευτικού. Αν όμως το παιδί κατά τη φάση της ανάπτυξής του βοηθηθεί από ευνοϊκούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η υποστήριξη και η καθοδήγηση του από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή ενηλίκους ή ακόμη και από την συνεργασία του με πιο ικανούς συνομηλίκους τότε δύναται να αποκτήσει ανώτερες νοητικές ικανότητες.

Επομένως, η *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* σύμφωνα με τον Vygotsky (1997) είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού και του δυνητικού-πιθανού επιπέδου εξέλιξης του παιδιού. Γι' αυτό χρησιμοποιεί και τον όρο «επικείμενη» προκειμένου να δηλώσει, ότι η ανάπτυξη αυτή είναι δυνατή κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες (Marsh&Ketterer, α.ε) . Η θέση του Vygotsky για τη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* ενισχύει την άποψή του, ότι η γνωστική ανάπτυξη και οι διεργασίες της μάθησης και της σκέψης συσχετίζονται με τα κοινωνικο-πολιτιστικά βιώματα του ατόμου (Μαριδάκη&Κασσωτάκη, 2011).

Ομοιότητες στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky για τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού

Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων

Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων συνιστά κοινή θέση στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky για τη γνωστική εξέλιξη. Για τον Vygotsky, τον βασικότερο εκπρόσωπο του διαλεκτικού ή κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, οι κοινωνικοί παράγοντες έχουν κομβική σημασία για την γνωστική εξέλιξη. Στη θεωρία του Piaget, η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων δεν είναι εμφανής, παρόλα αυτά κατέχει ρόλο θεμελιακό στη παραγωγή της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007, Piaget, 1995) .

Ο Vygotsky (1997) στη γνωστική του θεωρία διαχωρίζει τις διαδικασίες της «ανάπτυξης» και της «μάθησης», οι οποίες κατ' αυτόν συμβαίνουν ταυτοχρόνως και

διαρκώς αλληλεπιδρούν. Η διαδικασία της ανάπτυξης ασχολείται με τη βιολογική ωρίμανση, ενώ η διαδικασία της μάθησης χαρακτηρίζεται ως γνωστική και επηρεάζει όχι μόνο τη νοητική αλλά την εν γένει ανάπτυξη του ατόμου (Lloyd&Fernghough, 1999). Για τον Vygotsky ο άνθρωπος, σε αντίθεση με τα ζώα, φτιάχνει «ψυχολογικά εργαλεία», συστήματα δηλαδή πολιτισμού (λ.χ. προφορική γλώσσα, γραφή, τέχνη, αρίθμηση), μέσω των οποίων αλληλεπιδρά κοινωνικά (δέχεται εξωτερικά ερεθίσματα), γίνεται κυρίαρχος της συμπεριφοράς και της σκέψης του και αναπτύσσεται γνωστικά (Βιγκότσκι, 1993, Vygotsky, 1997) . Ο Vygotsky δηλαδή διαχώρισε τις ψυχολογικές λειτουργίες σε κατώτερες, που απορρέουν από τη βιολογική ωρίμανση, και ανώτερες, που προκύπτουν από την κοινωνικο-πολιτιστική εξέλιξη, η οποία μέσω κατάλληλων «ψυχολογικών εργαλείων» θα διαμορφώσουν εκ νέου τις κατώτερες. Επομένως, για τον Vygotsky, η γνωστική ανάπτυξη, καθώς και οι διεργασίες της μάθησης και της σκέψης κατανοούνται μέσα από τη βιολογία και τη μελέτη του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος του ατόμου (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) .

Ο Piaget στη θεωρία του αναφέρει τους κοινωνικούς παράγοντες ως την κινητήριο δύναμη για την εξέλιξη της παιδικής σκέψης. Υποστηρίζει, ότι «*η κοινωνική ζωή είναι απαραίτητη συνθήκη για την εξέλιξη της λογικής*» και είναι εκείνη που «*μεταμορφώνει την ίδια τη φύση του ατόμου*» (Piaget, 1995, p. 120, 210) . Επομένως, κατά τον Piaget η εξέλιξη της λογικής επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης. Το παιδί σε συνεργασία με όμοιους συνομηλίκους αλληλεπιδρά, ενεργεί, μαθαίνει να χειρίζεται τις εμπειρίες του. Μπορεί να υπάρξουν γνωστικές συγκρούσεις, η επικοινωνία όμως αυτή είναι τόσο χρήσιμη γιατί θα τους ωθήσει στο να χρησιμοποιήσουν, να ελέγξουν, ακόμη και να τροποποιήσουν τη σκέψη τους (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, Μακρή - Μπότσαρη, 2015) . Ο Piaget υποστηρίζει ότι «*οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων τροποποιούν τις νοητικές δομές των ατόμων*» και ότι «*στον κόσμο της γνώσης, φαίνεται προφανές πως οι ατομικές λειτουργίες της εξυπνάδας και λειτουργίες που γίνονται για ανταλλαγές σε γνωστική συνεργασία είναι ένα και το αυτό, η γενική συμφωνία πράξεων στις οποίες αναφερόμαστε συνεχώς είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο μπορούν να είναι συνεργατικές ή επίσης να εκτελούνται από μεμονωμένα άτομα*» (Piaget, 1970, p. 40, Piaget, 1967, p. 360) . Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η διαφορά των δύο θεωριών. Ο Vygotsky, σε αντίθεση με τον Piaget, υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με «έμπειρους άλλους» (λ.χ. εκπαιδευτικός, ενήλικας, ανώτερος συνομήλικος), προκειμένου να κατακτηθούν ανώτερες νοητικές ικανότητες και σκέψεις (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, Μακρή - Μπότσαρη, 2015) .

Επομένως, οι θεωρίες των Piaget&Vygotsky, αν και εμφανίζουν κάποιες διαφορές, συγκλίνουν στο ότι οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού.

Η εσωτερίκευση ως μετασχηματιστική διεργασία

Ο Vygotsky (1997) υποστήριξε, ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου σχετίζεται άμεσα με τις εξωτερικές πληροφορίες που δέχεται και ταυτοχρόνως συνδέεται με την εσωτερίκευση διαφόρων συμβόλων πολιτισμού (λ.χ. γλώσσα, γραφή). Σκοπός είναι η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, η διευκόλυνση της σκέψης, καθώς και η επίλυση δύσκολων καταστάσεων. Για τον Vygotsky η εσωτερίκευση αποτελεί αυτορρύθμιση και συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου. Θα μπορούσε δηλαδή να θεωρηθεί ως ένα είδος μάθησης που προηγείται και κατευθύνει την ανάπτυξη (Dalmsetal., 2008) . Για τον Vygotsky «κάθε ανώτερη νοητική λειτουργία

απαραίτητα υφίσταται ένα εξωτερικό στάδιο στην εξέλιξη της γιατί είναι αρχικά μια κοινωνική λειτουργία. Αυτό είναι το κέντρο του όλου προβλήματος της εσωτερικής και εξωτερικής συμπεριφοράς ... όταν μιλάμε για διαδικασία εξωτερικό σημαίνει κοινωνικό. Κάθε ανώτερη νοητική λειτουργία ήταν εξωτερική γιατί ήταν κοινωνική πριν γίνει μια εσωτερική, πραγματικά νοητική λειτουργία» (Vygotsky, 1981, p. 162) . Ωστόσο, η διαδικασία αυτή ενέχει κινδύνους σφαλμάτων οι οποίοι κατά τον Vygotsky θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά, διότι μέσω της διάπραξης και της διόρθωσης αυτών, που τροφοδοτούνται από τον κοινωνικο-πολιτιστικό του περίγυρο, θα διαμορφωθεί το εννοιολογικό πλαίσιο της σκέψης του (Dalmsetal, 2008)

Ο Piaget στη θεωρία του αναφέρθηκε στη διαδικασία της εσωτερίκευσης των πληροφοριών από το περιβάλλον. Υποστήριξε, ότι η διαδικασία αυτή βασίζεται σε σύμβολα και απαιτεί γρήγορη διαμόρφωση κατάλληλων γνωστικών σχημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η ανακάλυψη. Για τον Piaget με αυτόν τον τρόπο *«υφίσταται η δημιουργία και όχι μόνο ανακάλυψη επιπλέον αναπαράσταση και όχι μόνο αισθητικοκινητικές αναζητήσεις»*. Επίσης υποστηρίζει, ότι *«το να δημιουργείς είναι να συνδυάζεις νοητικά αναπαριστατικά σχήματα και για να γίνουν νοητικά και αισθητικοκινητικά σχήματα θα πρέπει να μπορούν να ανασυνδυάζονται με άλλα λόγια να μπορούν να αναδεικνύουν νέες ανακαλύψεις»* (Piaget, 1926, p. 341) .

Ο Piaget (1950, 1971, 1976) υποστήριξε, ότι η γνώση αναπτύσσεται καθώς το άτομο διαρκώς επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά όλο και συνθετότερες νοητικές δομές. Το άτομο δηλαδή προσπαθεί να εναρμονίσει τις νέες γνώσεις - εμπειρίες με τα γνωστικά του σχήματα (Lightfoot, Cole&Cole, 2014) . Η προσαρμογή, που είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης και οδηγεί σε ενίσχυση ή μεταβολή του γνωστικού σχήματος. Στην αφομοίωση η νέα γνώση - εμπειρία δεν μπορεί να αφομοιωθεί, επέρχεται γνωστική σύγκρουση και απαιτείται συμμόρφωση της υπάρχουσας γνώσης. Έτσι, το γνωστικό σχήμα τροποποιείται, προκειμένου να εφαρμόζει στη νέα κατάσταση (Piaget&Inhelder, 1969, Μακρή - Μπότσαρη, 2015, Lightfoot, Cole&Cole, 2014) .

Κατά τον Piaget η προσαρμογή στα νέα περιβαλλοντικά δεδομένα απαιτεί εξισορρόπηση, αυτορρύθμιση. Η ισορροπία μεταξύ αφομοίωσης και συμμόρφωσης θα δημιουργήσει πιο περιεκτικής και σύνθετης μορφής γνώση και θα οδηγήσει το άτομο σε ανώτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης (Lightfoot, Cole&Cole, 2014, Μακρή - Μπότσαρη, 2015). Η νοητική εξέλιξη του ατόμου «είναι μια συνεχής μετάπτωση από καταστάσεις γνωστικής ισορροπίας σε καταστάσεις ανισορροπίας, με την έννοια της δημιουργίας αναγκών πρόσκτησης νέων νοητικών δεξιοτήτων» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) . Για τον Piaget (1950, 1971) η γνωστική ανάπτυξη επέρχεται μέσα από στάδια γνωστικής ανάπτυξης, δηλαδή μέσω της ανάπτυξης της σκέψης, τα οποία συνιστούν μια αμετάβλητη αναπτυξιακή ακολουθία και συμπίπτουν με καθορισμένες χρονικές περιόδους.

Επομένως, η γνωστική εξέλιξη του παιδιού για τον Piaget επήλθε ατομικά, ενώ για τον Vygotsky μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παρόλα αυτά οι δύο θεωρίες συγκλίνουν στο ότι η εσωτερίκευση αποτελεί μετασχηματιστική διαδικασία.

Διαφορές στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky για τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού

Τα όρια της γνώσης, πότε ξεκινά η κοινωνική αλληλεπίδραση που αποτέλεσμά της είναι η γνωστική εξέλιξη

Για τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είναι απαραίτητη συνιστώσα της μάθησης κι επομένως προηγείται αυτής. Όσον αφορά στα όρια της γνώσης ο Piaget (1950, 1971) υποστήριξε πως η πρόοδος του ατόμου επέρχεται μέσα από στάδια νοητικής ανάπτυξης, τα οποία αποτελούν αμετάβλητη αναπτυξιακή ακολουθία και συμπίπτουν με καθορισμένες χρονικές περιόδους. Ωστόσο και ο ίδιος πίστευε ότι οι νοητικές ικανότητες του παιδιού θα καθορίσουν το τι μπορεί να μάθει σε κάθε στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 1999, Μακρή - Μπότσαρη, 2015).

Τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget (1950) είναι το αισθησιοκινητικό (0-2 έτη), το προενοσιολογικό ή προσυλλογιστικό (2-6/7 έτη), των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (6/7-12 έτος) και των τυπικών λογικών πράξεων (από το 12 έτος μέχρι την ενηλικίωση). Στα δύο πρώτα στάδια το παιδί αδυνατεί να κατανοήσει την οπτική του άλλου γι' αυτό και ερμηνεύει τον κόσμο μέσα απ' τα δικά του μάτια αποτελώντας έτσι το «κέντρο του κόσμου». Στον Piaget ο εγωκεντρισμός είναι δύο ειδών, ο άμεσος και ο έμμεσος του οποίου παραλλαγές συνιστούν ο ανιμισμός και ο ανθρωπομορφισμός (Marsh&Ketterer, α.ε). Στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων εμφανίζεται η λειτουργική σκέψη. Το παιδί μπορεί να λύσει συγκεκριμένα προβλήματα με λογικό τρόπο και κατακτά δεξιότητες, όπως αναστρεψιμότητα - αντιστρεψιμότητα, διατήρηση της ποσότητας, αλλαγή της μάζας, κατηγοριοποίησης κ.α. Στο τελευταίο στάδιο το παιδί έχει αποκτήσει την ικανότητα της συστηματικής σκέψης. Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο. Σχηματίζει υποθέσεις, ενδιαφέρεται για τα κοινωνικά θέματα, διατυπώνει επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, κατανοεί αφηρημένες έννοιες. Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, Μακρή - Μπότσαρη, 2015, Lightfoot, Cole&Cole, 2014).

Στον αντίποδα ο Vygotsky υποστήριξε, πως το παιδί είναι «φύσει κοινωνικό όν». Σύμφωνα με την άποψη αυτή τα παιδιά από μικρή ήδη ηλικία αλληλεπιδρούν με το κοινωνικο-πολιτιστικό τους περιβάλλον. Αρχικά μέσα από χειρονομίες και αργότερα μέσα από λέξεις. Τα παιδιά στο πλευρό τους έχουν πάντα έναν έμπειρο ενήλικα (λ.χ. οικογένεια, δάσκαλος), ο οποίος θα τους καθοδηγεί σε κάθε τους βήμα προκειμένου να επιτελέσουν αποτελεσματικά κάθε τους λειτουργία (Lloyd&Fernghough, 1999). Επίσης, ο Vygotsky ανέδειξε τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού, ως μέσο αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου. Υποστήριξε, ότι το παιχνίδι και ιδίως το παιχνίδι με άλλους βοηθά το παιδί να αποκτήσει τις πρώτες του κοινωνικές επαφές και εμπειρίες (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011). Η άποψη αυτή του Vygotsky έρχεται σε σύγκρουση με τον εγωκεντρισμό του παιδιού που υποστηρίζει ο Piaget στο αισθησιοκινητικό και προενοσιολογικό στάδιο.

Επομένως, για τον Piaget η γνωστική εξέλιξη του παιδιού επέρχεται μέσα από στάδια γνωστικής ανάπτυξης, ενώ για τον Vygotsky αποτελεί μια αδιάκοπη διαδικασία που ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού.

Η μάθηση και η πορεία της γνωστικής εξέλιξης

Στη θεωρία του Piaget η μάθηση και η γνωστική εξέλιξη αποτελούν δύο ανεξάρτητες διαδικασίες. Κατά τον Piaget το γνωστικό σχήμα αποτελεί το θεμελιώδες δομικό συστατικό κατανόησης του κόσμου. Είναι το σύστημα πραγμάτων στο οποίο το άτομο χτίζει τη γνώση και διέπεται από οργάνωση και προσαρμογή

(Piaget&Inhelder, 1969) . Για τον Piaget η μάθηση ξεκινά όταν το άτομο αρχίσει να επεξεργάζεται τα γνωστικά του σχήματα, επειδή αντικρούονται με το περιβάλλον. Έτσι, είτε αφομοιώνει τη νέα γνώση στα γνωστικά του σχήματα είτε τροποποιεί τα σχήματά του, μέσω της συμμόρφωσης, ώστε να εφαρμόζουν στη νέα κατάσταση. Η μάθηση θα επέλθει μόλις σταθεροποιηθεί η νέα μορφή των γνωστικών σχημάτων (Piaget&Inhelder, 1969, Μακρή - Μπότσαρη, 2015, Lightfoot, Cole&Cole, 2014) .

Για τον Piaget οι λογικές λειτουργίες ενέχουν ρόλο καθοριστικό στην νοητική λειτουργία. Κατ' αυτόν η νόηση συνιστά λογικούς συλλογισμούς, οι οποίοι παίζουν ρόλο διαμεσολαβητή στο περιβάλλον και στη γνώση μας γι' αυτόν. Σύμφωνα με τον Piaget (1950, 1971, 1976) η γνώση αναπτύσσεται καθώς το άτομο διαρκώς επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά όλο και συνθετότερες νοητικές δομές. Έτσι, το παιδί μέσα από απλούς συλλογισμούς οδηγείται σε όλο και πιο σύνθετους (Lightfoot, Cole&Cole, 2014) . Η νοητική εξέλιξη του ατόμου «είναι μια συνεχής μετάπτωση από καταστάσεις γνωστικής ισορροπίας σε καταστάσεις ανισορροπίας, με την έννοια της δημιουργίας αναγκών πρόσκτησης νέων νοητικών δεξιοτήτων» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, σ. 215-216) .

Στον αντίποδα ο Vygotsky θεωρεί, ότι η διαδικασία της μάθησης βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί γνωστικά. Η μάθηση δηλαδή αποτελεί «*μια γενική καθολική πτυχή της ανάπτυξης των ανθρώπινων ψυχολογικών λειτουργιών, περιλαμβανομένων και αυτών που κατατάσσονται σε ανώτερο επίπεδο, όπως είναι η σκέψη*» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011, σ. 235) . Για τον Vygotsky ο άνθρωπος φτιάχνει «*ψυχολογικά εργαλεία*», με τη βοήθεια των οποίων γίνεται κυρίαρχος της συμπεριφοράς και της σκέψης του (Βιγκότσκι, 1993) . Η γνωστική δηλαδή ανάπτυξη, καθώς και οι διεργασίες της μάθησης και της σκέψης κατανοούνται μέσα από τη βιολογία και τη μελέτη του κοινωνικού-πολιτιστικού περιβάλλοντος του ατόμου (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011)

Επομένως, για τον Piaget το παιδί έχει τον πλήρη έλεγχο της γνωστικής του εξέλιξης, ενώ για τον Vygotsky η γνωστική εξέλιξη του παιδιού ρυθμίζεται από τη βιολογία και το κοινωνικό-πολιτιστικό του πλαίσιο.

Πως μαθαίνει το παιδί και η λειτουργία της αυτορρύθμισης

Για τον Vygotsky η καινούρια γνώση του ατόμου αποτέλεσε αρχικώς εξωτερική εμπειρία, η οποία τελικώς εσωτερικεύθηκε και υποβοηθήσε σε ατομικό πλέον επίπεδο τη διαμόρφωση των γνωστικών του δεξιοτήτων, ήτοι την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της σκέψης. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η αυτορρύθμιση. Με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης το παιδί συνθέτει δύο διαφορετικές έννοιες, τη θέση με την αντίθεση (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) .

Ο Vygotsky , όπως και ο Piaget, συμφωνεί ότι το παιδί είναι περίεργο όν και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και στην ανακάλυψη και δημιουργία νέων γνωστικών σχημάτων. Όμως, ως προς τη γνωστική διαδικασία αναφέρθηκε ιδιαίτερα στη συνεισφορά του κοινωνικό-πολιτιστικού περιβάλλοντος. Ο Vygotsky υποστηρίζει την ενεργητική διαδικασία της μάθησης και αναδεικνύει τη σημασία της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας, βάσει της οποίας μαθητές με διαφορετικές ικανότητες συγκροτούν ομάδες και αλληλεπιδρούν. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κριτική σκέψη και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την συνεχή επίλυση νέων επικείμενων προβλημάτων. Ο μαθητής θα ανακαλύψει μόνος του τη γνώση υπό την καθοδήγηση του «έμπειρου άλλου» (λ.χ. εκπαιδευτικός, ενήλικας, ανώτερος

συνομήλικος) που θα δημιουργήσει το κατάλληλο κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, scaffolding, , για την ανάπτυξη και την κατάκτηση ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και σκέψεων. Στο πλαίσιο της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας ο μαθητής αναλαμβάνει όλο και ενεργότερο ρόλο, ενώ ο εκπαιδευτικός συνεχώς παραγκωνίζεται χωρίς όμως να εξαφανίζεται (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011) .

Για τον Piaget η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως ομοιοστατικός μηχανισμός διατήρησης της εσωτερικής ισορροπίας στις βιολογικές διαδικασίες. Ως προς την κατάκτηση της γνώσης ο Piaget θεωρεί, ότι ο δάσκαλος πρέπει να ακούσει τη σκέψη του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση. Πρέπει να δείξει στους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Ο δάσκαλος δηλαδή πρέπει να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου ο μαθητής να κατακτήσει τη γνώση, να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα και να αποκτήσει δεξιότητες (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Μακρή - Μπότσαρη, 2015).

Ο ρόλος της γλώσσας

Για τον Piaget η γνωστική εξέλιξη προηγείται της γλώσσας. Η γλώσσα απλώς προσφέρει τα σύμβολα που βοηθούν στην αναπαράσταση της σκέψης. Για τον Vygotsky όμως, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο έκφρασης της σκέψης. Είναι το εργαλείο που θα υποβοηθήσει το άτομο κατά την κοινωνική του αλληλεπίδραση και θα του προσφέρει ποικίλες εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα κατακτήσει τη γνώση, θα αναπτύξει και θα διευκολύνει τη σκέψη του και θα είναι σε θέση να επιλύσει δύσκολες καταστάσεις (Vygotsky, 1997) .

Επίσης, οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky αποκλείουν ως προς τον εσωτερικό μονόλογο του παιδιού. Για τον Vygotsky ο εσωτερικός μονόλογος αποτελεί σημαντική γνωστική διεργασία, που επηρεάζει την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού. Είναι η πιο «σημαντική στιγμή κατά τη διαδρομή της διανοητικής ανάπτυξης, που οδηγεί σε καθαρά ανθρώπινες μορφές πρακτικής και αφηρημένης νοημοσύνης, συντελείται όταν η γλώσσα και η πρακτική δραστηριότητα, δύο αναπτυξιακές διαδικασίες που προηγουμένως ακολουθούσαν χωριστές πορείες, συναντώνται» (Marsh&Ketterer, p. 3) . Αντιθέτως, ο Piaget (1950, 1971) τον εσωτερικό αυτό μονόλογο τον αποδίδει στον παιδικό εγωκεντρισμό και στους νοητικούς του περιορισμούς (Marsh&Ketterer).

Η Προσέγγιση της θεωρίας Επεξεργασίας των Πληροφοριών

Μια διαφορετική προσέγγιση στη θεωρία του Piaget, αποτελούν οι προσεγγίσεις επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες συνιστούν θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο τον εντοπισμό των γνωστικών διαδικασιών με τους οποίους το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, οργανώνει, χρησιμοποιεί, διαχειρίζεται και αποθηκεύει τη γνώση. Οι προσεγγίσεις επεξεργασίας πληροφοριών, στηρίζουν τη θεωρία τους κυρίως στον τομέα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και υποστηρίζουν ότι η γνωστική διεργασία και ανάπτυξη του παιδιού, αλλάζει όσο αναπτύσσονται. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής θεωρούν, ότι τα παιδιά λειτουργούν όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, με ικανότητες επεξεργασίας των πληροφοριών που συνεχώς αυξάνουν όσο μεγαλώνουν. Με τη πάροδο του χρόνου, το παιδί προσλαμβάνει και διαχειρίζεται τις γνωστικές πληροφορίες ταχύτερα και περισσότερο αποτελεσματικά. Επίσης, αλλάζει και βελτιώνει συνεχώς τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει τις γνωστικές πληροφορίες (Lightfoot, Cole&Cole, 2014).

Οι προσεγγίσεις της επεξεργασίας πληροφοριών, βρίσκονται σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget καθώς θεωρούν ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία πολύ πιο συνεχής και δεν χαρακτηρίζεται σε 4 διακριτά στάδια τα οποία διαφέρουν ως προς την ποιότητα της νοητικής εξέλιξης και των ικανοτήτων από στάδιο σε στάδιο. Οι προσεγγίσεις της επεξεργασίας πληροφοριών, υποστηρίζουν ότι η σκέψη των παιδιών μεγαλώνοντας, αλλάζει περισσότερο ποσοτικά παρά ποιοτικά και οι γνωστικές δεξιότητες εξελίσσονται βαθμιαία και συνεχώς και όχι με νοητικά άλματα σε στάδια όπως υποστηρίζει η θεωρία του Piaget (Feldman, 2011).

Μια από τις προσεγγίσεις επεξεργασίας πληροφοριών, η οποία έχει ως βάση τη θεωρία του Piaget, είναι και η *νέο-πιαζετική θεωρία*, που βρίσκεται σε αντίθεση με τον Piaget. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι ένα ενιαίο σύστημα νοητικών διεργασιών το οποίο βελτιώνεται και τελειοποιείται όσο το παιδί μεγαλώνει. Σε αντίθεση, η *νέο-πιαζετική θεωρία* υποστηρίζει, ότι η γνωστική ικανότητα αποτελεί ένα σύνολο διαφορετικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Επίσης, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιδί παρουσιάζει ταχύτερους ρυθμούς γνωστικής ανάπτυξης σε μερικούς τομείς σε σχέση με άλλους. Σημαντικό επίσης ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη (σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς θεωρητικούς του Piaget), θεωρεί ότι διαδραματίζουν και οι εμπειρίες που προσλαμβάνει το άτομο μεγαλώνοντας (Case, 1999).

Επιπροσθέτως, *οι προσεγγίσεις επεξεργασίας πληροφοριών* θεωρούν ότι στρατηγικός παράγοντας στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού σχολικής ηλικίας και του εφήβου, αποτελεί η ανάπτυξη της Μεταγνώσης. Η Μεταγνώση δίνει στο παιδί την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τη νόησή του και να καταλαβαίνει τις δικές του γνωστικές διεργασίες (Feldman, 2011).

Οι προσεγγίσεις επεξεργασίας πληροφοριών έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές ως βάση για την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Όμως, δεν ερμηνεύουν ικανοποιητικά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς καθώς δεν επικεντρώνονται σε συμπεριφορές του ατόμου, όπως π.χ. η δημιουργικότητα, το ταλέντο, ικανότητες δηλαδή που δεν εξελίσσονται με ένα φυσιολογικό, γραμμικό σχεδιασμό. Τέλος, δεν υπολογίζουν τις επιρροές του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου με αποτέλεσμα να θεωρούνται όλο και λιγότερο δημοφιλείς (Feldman, 2011).

Επίλογος

Οι θεωρίες των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών έδωσαν μια νέα σκοπιά στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού και εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να επιδρούν και να συνεισφέρουν στην κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών. Αν και κατά τα τελευταία χρόνια οι αναπτυξιακές και εξελικτικές θεωρίες έχουν αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό, αυτές οι μεγάλες θεωρίες εξακολουθούν να παράγουν γνώση στα θεμελιώδη ζητήματα που απασχόλησαν και απασχολούν τους αναπτυξιολόγους από τις αρχές του 20^{ου} αι μέχρι και σήμερα. Η συμβολή των θεωριών στην εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι επίκαιρη και συνεχίζουν να αποτελούν την έμπνευση για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βιγκότσκι, Λ. (1993). *Γλώσσα και σκέψη* (Μετάφραση: Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια, 2015). *Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. (Ελληνική έκδοση του βιβλίου της Laura E. Berk, *Infants, children and adolescents*. Boston, MA: Pearson Education).
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (1999). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φράγκου, Χ. (1995). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Case, R. (1999). Conceptual development. In M. Bennett, *Development psychology: Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dalms, M., Geonnotti, K., Passalacqua, D., Schilk, J. N., Wetzell, A., & Zulkowsky, M. (2008). (www.newfoundations.com/Gallery/Vygotsky.html).
- Gredler, M., & Shiels, C. (2004). Does no one read Vygotsky's words? Comentary on Glassman. *Educational Researcher*, 33(2), 21-25.
- Lioyd, P., & Fernghough, C. (1999). *Lev Vygotsky: Critical assessments*, 1, London: Routledge.
- Marsh, G. E., & Ketterer, J.J. *Situating the zone of proximal development*. (www.westga.edu/distance/summer82.htm).
- Piaget, J. (1926). *Language and Thought in the Child*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1967). *Biology and knowledge*. USA: University Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge

- Piaget, J. (1971). The rheory of stages in cognitive development. In: D. R. Green, M.P. Ford, & G.B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11).
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In: P. Neubauer (Ed.), *The process of child development* (pp. 164-212). New York: Meridian.
- Piaget, J. (1995). *Sociological Studies*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1981). The concept of activity in Soviet psychology. In: J. V. Wertch (Ed.), *The instrumental method in psychology*.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology an Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woodfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn& Bacon.

Ανασκόπηση της νομοθεσίας των Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα

Αναστάσιος Δρογγίτης, εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, adrogitis@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται συζήτηση σχετικά με το ρόλο των Πειραματικών Σχολείων. Λέγεται ότι τα Πειραματικά Σχολεία, δεν εκπληρώνουν τους στόχους για τους οποίους δημιουργήθηκαν και είναι ελιτίστικά σχολεία που απευθύνονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα.

Σκοπός της εργασίας είναι η περιγραφή και συγκριτική θεώρηση των σκοπών, των γενικών στόχων και των επιμέρους διατάξεων των νομοθετημάτων που αφορούν τα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους το 1929 έως σήμερα, με έμφαση στις δυο κύριες μεταρρυθμίσεις του 1929 (Κυβέρνηση Βενιζέλου) και του 2011 (Κυβέρνηση Παπανδρέου).

Αξίωμα και «μοντέλο ανάλυσης» αποτελεί η επιστημονική θέση ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τους κοινωνικοοικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες της ιστορικής στιγμής που συμβαίνουν. Πρόκειται για μια συγκριτική εργασία που επιχειρεί, με αφετηρία τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στα Πειραματικά Σχολεία και τη συσχέτισή τους με το κοινωνικό οικονομικό και το γενικότερο εκπαιδευτικό τοπίο, να διερευνήσει τους στόχους που τίθενται κάθε φορά για το ρόλο των Πειραματικών Σχολείων, τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τη σχολική γνώση σε αυτά. Η συγκριτική θεώρηση της νομοθεσίας των Πειραματικών Σχολείων οδηγεί στην βαθύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την διατύπωση, εναλλακτικών προτάσεων.

Λέξεις Κλειδιά: Πειραματικά Σχολεία; Εκπαιδευτική Νομοθεσία; Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση; Αριστεία; Καινοτομία

Abstract

A debate has been going on in recent years about the role of Experimental Schools. It is said that Experimental Schools do not fulfill the goals for which they were created and are elitist schools that are targeted at particular social strata.

The aim of the thesis is to describe and compare the goals, general objectives and specific provisions of the texts concerning the Experimental Schools in Greece since their establishment in 1929 until today, with emphasis on the two main reforms of 1929 (Venizelos Government) and of 2011 (Papandreou Government).

Principle and "model of analysis" is the scientific position that educational reforms are not independent of the socio-economic, cultural and political factors of the historical moment that are happening. This is a comparative work that attempts, starting from the educational reforms implemented in the Experimental Schools and their correlation with the social economic and the general educational landscape, to explore the objectives set for the role of the Experimental Schools, the administration, teachers, pupils, schooling in them. The comparative view of the legislation of the

Experimental Schools leads to a deeper understanding of how the Experimental Schools operate and is a useful tool for the formulation of alternative proposals.

Keywords: Experimental Schools; Educational Legislation; Educational Reform; Excellence; Innovation

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ακολουθούν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές. Οι παράγοντες που καθορίζουν με την αλληλεπίδρασή τους τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα και που ορίστηκαν ως «πεδία δύναμης» είναι: η πολιτική, η οικονομία, το ιδεολογικό- πολιτιστικό πλαίσιο, και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπουζάκης, 2002). Με βάση αυτά είναι δυνατή η διαχρονική ανίχνευση και ανάλυση και της εξέλιξης της νομοθεσίας που αφορά στα Πειραματικά Σχολεία.

Η ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων, το 1929, συμβαίνει σε μια εποχή που η πολιτική της κυβέρνησης Βενιζέλου είναι προσανατολισμένη στην αστική ολοκλήρωση και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας με στόχο την ανασυγκρότηση της παραγωγικής δομής, τη στήριξη της εσωτερικής αγοράς και την αλλαγή της συμπεριφοράς και της νοοτροπίας των πολιτών (Βεργόπουλος, 1978). Η λογοτεχνική και πνευματική διεργασία της περιόδου συντελεί στη σταδιακή ωρίμανση της κοινωνίας και στη δημιουργία των αναγκαίων όρων για τον κλονισμό του αρχαϊστικού ιδανικού (Α. Δελμούζος, 1950, σ.15).

Ωστόσο, οι αντιδραστικές- συντηρητικές δυνάμεις ήταν ισχυρές σε πολιτικό επίπεδο, στήριζαν την παλινόρθωση της μοναρχίας και σε εκπαιδευτικό επίπεδο αντιμάχονταν τις μεταρρυθμίσεις και επέμεναν στο κλασικιστικό και «ελληνοχριστιανικό» περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις κατηγορήθηκαν ως κομμουνιστικής έμπνευσης. Ο αντικομμουνισμός, νέο όπλο στη φαρέτρα της αντίδρασης, αποδεικνύεται ένα ισχυρό όπλο, στις αντιβενιζελικές κυρίως δυνάμεις, ως προπαγανδιστικό εργαλείο πολιτικής πλαισίωσης των μαζών (Δημαράς, 1986, τ.β', σ.49). Αλλά και από αριστερά, έντονη είναι η κριτική. Ο Γληνός μιλάει για «εμπαιγμό του λαού από τους εκλεκτούς του» (Καραφύλλης, 2002), ζητώντας γενίκευση του Δημοτικού Σχολείου και της τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδρύονται τα Πειραματικά Σχολεία Αθηνών και Θεσσαλονίκης με τους ν. 4376/1929 και 4600/1930. Η δημιουργία τους, ως εργαστήρια της Πειραματικής Παιδαγωγικής ήταν αίτημα τόσο των προοδευτικών Παιδαγωγών από την εποχή της ίδρυσης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όσο και μερίδας συντηρητικών Παιδαγωγών όπως ο Ν. Εξαρχόπουλος (Σκληράκη, 1994).

Ενώ οι πολιτικές εξελίξεις, του 1933, οδηγούν προς μια μεταβολή των πολιτικών πραγμάτων, γίνονται ενέργειες που θα μπορούσε να θεωρήσει κανείς πως συμπληρώνουν τη μεταρρύθμιση του '29 και ταυτόχρονα προωθείται η εξουδετέρωση της μεταρρύθμισης και η επιστροφή στο παλιό πνεύμα (Δημαράς, 1986, τ.β', σ.39). Το Β.Δ. ΦΕΚ 550/1935, που έρχεται να συμπληρώσει τους ν. 4376/1929 και 4600/1930 φανερώνει τη συντηρητική στροφή και τη διάθεση ελέγχου κάθε προοδευτικής φωνής στην εκπαίδευση.

Θα περάσουν πάνω από σαράντα χρόνια που καμία αξιολογή μεταβολή δεν θα συμβεί στην νομοθεσία των Πειραματικών Σχολείων, αν εξαιρέσει κανείς την ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Πατρών το 1972.

Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 δημιουργήθηκε η ανάγκη νομοθετικής παρέμβασης εξαιτίας της ολοένα και αυξανόμενης πίεσης από γονείς, που στην αναζήτηση καλύτερης εκπαίδευσης, ζητούν την εγγραφή των παιδιών τους στα Πειραματικά

Σχολεία. Έτσι εκδόθηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα 483 & 484/1977 τα οποία τροποποιήθηκαν αργότερα από τα Προεδρικά Διατάγματα 497 & 498/1981. Στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της εποχής παίρνονται μέτρα «ανοίγματος» των Πειραματικών Σχολείων δίνοντας την ευκαιρία πρόσβασης στα Πειραματικά Σχολεία το «ανερχόμενο κοινωνικό μεσόστρωμα» (Μπουζάκης, 2002, τ.β', σ.54). Έτσι καταργήθηκε η περιφέρεια των Πειραματικών Σχολείων και καθιερώθηκε η κλήρωση ως μόνος τρόπος εισαγωγής σε αυτά.

Οι αρχές τις δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζονται από σημαντικές πολιτικές μεταβολές που θα δρομολογήσουν μια σειρά από κοινωνικές μεταρρυθμίσεις σε όλους τους χώρους. Η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, θα προκαλέσει σημαντικές αλλαγές και θα φέρει σημαντικούς πόρους στην οικονομία της χώρας (Μπουζάκης, 2002, τ. β', σ.59).

Η μεταρρύθμιση του 1976 δεν ακυρώθηκε στη συνέχεια με μια αντιμεταρρύθμιση. Ο ν.1566/85, που αποτελεί και σήμερα τον θεμελιώδη νόμο για την γενική εκπαίδευση, δεν αναίρεσε τις θεμελιώδεις διατάξεις του ν.309/1976 (9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, δημοτική γλώσσα κ.λπ.). Για πρώτη φορά λειτουργούν Πειραματικά Σχολεία, που δεν συνδέονται με τα Πανεπιστήμια και δεν ακολουθούν τους ν.4376/1929 και 4600/1930, παράλληλα με τα Πειραματικά Σχολεία των Πανεπιστημίων. Πειραματικά Σχολεία λειτουργούν στην έδρα κάθε ΠΕΚ. Υπάρχει όμως σαφής διαχωρισμός μεταξύ αυτών των Πειραματικών Σχολείων των Π.Ε.Κ. και των Πειραματικών Σχολείων των Α.Ε.Ι.

Τα Πρότυπα Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης μετατρέπονται και αυτά σε Πειραματικά Σχολεία των ΠΕΚ, ενώ τα Πρότυπα Σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών μετονομάζονται σε Πειραματικά και με την Υ.Α. Φ27/148/Γ1/160 -14/2/1995 εντάχθηκαν στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Η πολλαπλότητα των τύπων των Πειραματικών Σχολείων, η μη έκδοση Προεδρικού Διατάγματος για τα Πειραματικά Σχολεία των Πανεπιστημίων, η αποτελμάτωση κάθε προσπάθειας έρευνας και πειραματισμού και η διαφαινόμενη απαξίωσή τους οδήγησε στη διαμόρφωση του αιτήματος για εκσυγχρονισμό του νομικού πλαισίου των Πειραματικών Σχολείων. Προσπάθειες διαμόρφωσης Προεδρικών Διαταγμάτων από κάποια Πειραματικά Σχολεία με πρωτοβουλία των Εποπτών τους (Κασσωτάκης, 2006-2006^α, Μπουζάκης, 2009^{α,β,γ}, Τερζής, 1994) δεν τελεσφόρησαν. Παράλληλα, ακούγονταν φωνές και από τον Πανεπιστημιακό χώρο (Μπαμπινιώτης, 2000) αλλά και από συλλόγους γονέων και αποφοίτων για την επαναφορά των Πρότυπων Σχολείων για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης ως απάντηση στα «καλά» ιδιωτικά σχολεία.

Το Υπουργείο Παιδείας προώθησε τον ν. 3966/2011, με σκοπό την αναμόρφωση των Πειραματικών και Προτύπων σχολείων σε «*Κυψέλες αριστείας και εφαρμογής πειραματικών εκπαιδευτικών πολιτικών*» ώστε να γίνουν «*πιλότοι της γνώσης*» (ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Ενημερωτικό σημείωμα για θέματα στο Υπουργικό Συμβούλιο, 29/12/2010). Για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των Πειραματικών Σχολείων με συγκεκριμένο πλαίσιο και μετρήσιμα κριτήρια με σκοπό την επιλογή των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα συμπίπτουν με την ύπαρξη διαφορετικών κυβερνήσεων, πολιτικών και οικονομικών καταστάσεων. Κάθε μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση χαράζεται μονομερώς χωρίς συνεννόηση και κοινή συμφωνία των κοινωνικών και πολιτικών φορέων. Αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο ως τη μεταπολίτευση, με το αδιάκοπο «ράβε-ξήλωνε» μεταξύ προόδου και συντήρησης. Παθογένειες που εντοπίζονται σε κάθε κύριο εκπαιδευτικό νόμο είναι η ανάγκη έκδοσής πολλών Υ.Α και Π.Δ. γεγονός που

δυσχεραίνει, καθυστερεί ή και ακυρώνει την εφαρμογή του νόμου, και το γεγονός ότι σε καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν υπήρξε δοκιμαστική εφαρμογή και αξιολόγηση πριν την γενίκευσή της (Μπάκας, 2014). Στον τομέα αυτό θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο τα Πειραματικά Σχολεία.

Ο σκοπός των Πειραματικών Σχολείων

Ο σκοπός των Πειραματικών Σχολείων, όπως αυτός ορίζεται από τον ιδρυτικό τους νόμο 4376/1929 είναι η παιδαγωγική επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης και η θεραπεία της παιδαγωγικής επιστήμης. Μάλιστα, ορίζεται ως απαραίτητο προσόν για το διορισμό (ν. 4376/1929, άρ.10). Η διάταξη αυτή δεν εφαρμόστηκε (Βαρμάζης, 1998, σ.14- Κατραμάδος, 2008, σ.4).

Η διαφοροποίηση των Πειραματικών Σχολείων σε Πειραματικά των ΑΕΙ (μη ενταγμένα), Πειραματικά ενταγμένα στα Παιδαγωγικά Τμήματα και Πειραματικά των ΠΕΚ με τον 1566/1985 διαφοροποίησε τη σκοποθεσία τους. Στα παλιά Πειραματικά των Πανεπιστημίων Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Πάτρας η διατύπωση παραμένει η ίδια : «*«για την προαγωγή της παιδαγωγικής έρευνας και την πρακτική άσκηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών της περιοχής στην οποία ανήκουν»* (ν.1566/1985, άρ.31§10). Στα Πειραματικά των ΠΕΚ (πρώην Πρότυπα) ο σκοπός διαφοροποιείται και ορίζεται ως η πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας καθώς και η πειραματική χρήση σχολικών βιβλίων και μέσων τεχνολογίας (ν.1566/1985, άρ.31§1). Για τα Πειραματικά τα ενταγμένα στα Παιδαγωγικά Τμήματα (πρώην Πρότυπα των Ακαδημιών) *«την προαγωγή της ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας και την πρακτική άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι. και του εκπαιδευτικού προσωπικού της περιοχής στην οποία ανήκουν»* (Υ.Α. ΦΕΚ 96 /1995 τ.β').

Ο ν. 3966/2011 ενώνει όλους τους τύπους των Πειραματικών Σχολείων ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία με σκοπό τους την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης στους μαθητές και την υποστήριξη του στόχου της αριστείας και της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση με τη δημιουργία ομίλων, την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας σε συνεργασία με τα πανεπιστημιακά τμήματα, την εκπαίδευση των φοιτητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και νέου μοντέλου διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Γενικά, η σκοποθεσία των Πειραματικών Σχολείων κινείται σε δυο κατευθύνσεις: την ερευνητική και της επιμόρφωσης- άσκησης φοιτητών και εκπαιδευτικών. Σε καμία από τις δυο κατευθύνσεις δεν υπήρξε οργανωμένη και συγκροτημένη εφαρμογή. Καμιά από τις καινοτομίες των τελευταίων χρόνων (ολοήμερο σχολείο, νέα βιβλία, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, Νέο Σχολείο, σχολεία Ε.Α.Ε.Π και Ε.Τ.Ο.Δ.), δεν δοκιμάστηκε πειραματικά σε αυτά. Πρακτικές ασκήσεις φοιτητών πραγματοποιούνται στα Πειραματικά όπως και σε πολλά άλλα σχολεία, χωρίς τα Πειραματικά να έχουν θεσμικά κεντρικό ρόλο.

Εποπτεία και Διοίκηση

Σε ότι αφορά τη Διοίκηση και την Εποπτεία τα Πειραματικά Σχολεία, από την ίδρυσή τους, αποτελούν οργανικό τμήμα του εργαστήριου Πειραματικής Παιδαγωγικής και η σύνδεση με το Πανεπιστήμιο επιτυγχάνεται με τον ορισμό Επόπτη, ο οποίος θα είναι τακτικός καθηγητής της Παιδαγωγικής (ν.4376/1929, άρ.1§2).

Ο Επόπτης, πέρα από τις επιστημονικές, έχει σημαντικές διοικητικές αρμοδιότητες. Μαζί με τον Διευθυντή επιλέγει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εισηγείται τις υπηρεσιακές μεταβολές του προσωπικού (ν.4376,1929, άρ.4) και την επιλογή του Διευθυντή. Εγκρίνει τις αλλαγές του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος (ν.4376/1929, άρ.6) και αναθέτει επιστημονικές ή άλλες αρμοδιότητες (ν.4376, άρ. 2§3).

Ο Διευθυντής είναι ένας για τα σχολεία όλων των βαθμίδων που συγκροτούν το Πειραματικό Σχολείο. Διορίζεται, τιμωρείται και απολύεται με απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και με τη γνωμοδότηση του Επόπτη (ν. 4376/1929, άρ.4§1). Ενδεικτικό για τη βαρύτητα που δίνει ο νομοθέτης στον ρόλο του είναι το γεγονός ότι ασκεί καθήκοντα Επιθεωρητή για το προσωπικό του (ν. 4376, άρ.3) και απαιτούνται αυξημένα προσόντα για την κατάληψη της θέσης (ν. 4376/1929, άρ.2§1).

Το Β.Δ. ΦΕΚ550/1935 (Υπουργός Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλης) φανερώνει την κατεύθυνση που παίρνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα για τα χρόνια μετά την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου (Δημαράς, 1986, τ. β',σ.39), με τη διοίκηση των Πειραματικών Σχολείων απόλυτα συγκεντρωτική, και το σύνολο της διοικητικής και πειθαρχικής εξουσίας στα χέρια του Διευθυντή. Επιβάλλεται μια γραφειοκρατική - συγκεντρωτική αντίληψη λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων με την ανάληψη της γενικής εποπτείας τους από το Υπουργείο Παιδείας, με διοικητική παντοδυναμία του Διευθυντή και υποβάθμιση του ρόλου του Επόπτη. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί εκτελεστικό όργανο, με αυστηρή επίβλεψη και αξιολόγηση. Ο ρόλος του Επόπτη περιορίζεται σε επιστημονικά θέματα.

Η Υπουργική Απόφαση Υ.Α. ΦΕΚ 96/1995 τ.β'(Υπουργός Παιδείας Γ. Α. Παπανδρέου)ορίζει τριμελές Εποπτικό Συμβούλιο που αποτελείται μέλη ΔΕΠ Παιδαγωγικού Τμήματος που ορίζονται από την Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος με πενταετή θητεία. Αρμοδιότητα του Εποπτικού Συμβουλίου είναι η επιστημονική εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου (Υ.Α. Φ27/148/Γ1/160-1995, άρ. 3§1), η καθοδήγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, των πειραματικών προγραμμάτων και ερευνών και η σύνδεση του Σχολείου με το Παιδαγωγικό Τμήμα. Ακόμα, ορίζεται Σχολικός Σύμβουλος ο οποίος θα πρέπει να λειτουργήσει ως φορέας αμφίδρομης ενημέρωσης και μεταφοράς γνώσεων με τα υπόλοιπα σχολεία. Κάθε σχολική μονάδα αποκτά διοικητική αυτονομία. Για τον συντονισμό των επιμέρους σχολικών μονάδων, το Εποπτικό Συμβούλιο ορίζει έναν εκ των διευθυντών ως Συντονιστή Διευθυντή.

Οι Διευθυντές Δημοτικών Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων επιλέγονται, για τριετή θητεία, από τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΚΥΣΠΕ) με τα κριτήρια που ισχύουν και για την επιλογή των Διευθυντών και των άλλων σχολείων. Επιπλέον, προβλέπεται σύνταξη γραπτών εισηγήσεων από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή, αν πρόκειται για εκπαιδευτικό, ή τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, αν πρόκειται για Διευθυντή σχολείου. Επιτροπή που αποτελείται από τα μέλη του Εποπτικού Συμβουλίου, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης γνωμοδοτεί επί των αιτήσεων. Η θητεία των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων Δημοτικών Πειραματικών Σχολείων και Πειραματικών Νηπιαγωγείων είναι επίσης τριετής και επιλέγονται από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ), μετά από πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου(Υ.Α. Φ27/148/Γ1/ 160-1995, άρ. 4).

Ο ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/ 20-5-2011 τ.α') εισάγει νέους θεσμούς στη λειτουργία και τη διοίκηση των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Η Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το νέο κεντρικό, παντοδύναμο, όργανο συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας για τριετή θητεία. Γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας για τον ορισμό ενός σχολείου ως Π.Π.Σ. Επιλέγει τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς των Π.Π.Σ., τον Σχολικό Σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στο ΕΠ.Ε.Σ. Ορίζει το πλαίσιο των προτεραιοτήτων των ερευνητικών δραστηριοτήτων των Π.Π.Σ και αποφασίζει για τα κριτήρια επιλογής των μαθητών των Π.Π.Σ., ύστερα από γνώμη των ΕΠ.Ε.Σ. Εγκρίνει τις αποφάσεις των ΕΠ.Ε.Σ. για τη δημιουργία των ομίλων και για την κατ' εξαίρεση εγγραφή και φοίτηση σε Π.Π.Σ. μαθητών με πιστοποιημένες ιδιαίτερες ικανότητες (ν. 3966/2011, άρ.40).

Το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο καθοδηγεί το σχολείο, αλλά έχει ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό. Είναι πενταμελές, με τριετή θητεία, και αποτελείται από ένα μέλος Δ.Ε.Π. ή Ε.Π. Α.Ε.Ι., τον Διευθυντή του σχολείου και δύο εκπαιδευτικούς του Π.Π.Σ. (ν. 3966/2011, άρ.41).

Συμπερασματικά, ο ρόλος της Εποπτείας ήταν πάντα η επιστημονική καθοδήγηση των Π.Σ. και η σύνδεσή τους με το Πανεπιστήμιο. Η θέση του Διευθυντή είναι περισσότερο γραφειοκρατική- διοικητική, αν και έχει και παιδαγωγικό- καθοδηγητικό ρόλο. Η επιλογή του, τις περισσότερες φορές, γίνεται από παράγοντες έκτος Π.Σ. (Κ..Υ.Σ.Π.Ε., Π.Υ.Σ.Π.Ε. Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.). Ο συμβουλευτικός ρόλος της Εποπτείας στην επιλογή του έχει θεσμοθετηθεί πολλές φορές, αλλά κάθε φορά υποβαθμίζεται ή καταργείται στην συνέχεια, όπως και η αξιολόγηση του έργου του.

Τα Π.Σ. ανήκουν διοικητικά είτε απευθείας στο Υπουργείο (ν.4736/19929) είτε στην Περιφερειακή Διεύθυνση (ν.3966/2011) είτε στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του νομού τους (ν.1566/1985). Σήμερα ανήκουν διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση, παράλληλα αναφέρονται στον παράλληλο μηχανισμό της Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενώ θέματα προσωπικού, επιλογής στελεχών και λειτουργίας αντιμετωπίζονται από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι το δαιδαλώδες σύστημα διοίκησης δεν μπορεί να είναι λειτουργικό.

Το διδακτικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό, σύμφωνα με τον ν. 4600/1930 της κυβέρνησης Βενιζέλου, επιλέγεται από τον Επόπτη και τον Διευθυντή του Πειραματικού Σχολείου (ν. 4600/1930 άρ.5,6). Έχει ειδικό υπηρεσιακό καθεστώς και προάγεται, τιμωρείται και απολύεται με πρόταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου με βάση έγγραφη γνωμοδότηση του Επόπτη και του Διευθυντή (ν. 4376/1929, άρ.3, 4§1).

Το ωράριο των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου ήταν 18 ώρες διδασκαλίας (4600/1930 άρ.2§2). και προβλεπόταν επιμίσθιο το οποίο αργότερα καταργήθηκε (Κατραμάδος,1993). Νομοθετήθηκε εκπαιδευτική άδεια, εξάμηνης έως ετήσιας διάρκειας, για σπουδές στο εξωτερικό με οικονομική επιβάρυνση του Πανεπιστημίου» (ν. 4376/1929, άρ.4§4).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορούσε να τροποποιήσει το ωρολόγιο, το αναλυτικό πρόγραμμα και την διδακτέα ύλη με έγκριση του Επόπτη.

Μετά την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου η διοίκηση και επίβλεψη των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά Σχολεία γίνεται αυστηρότατη. Το Β.Δ. 550/ 1935 επιβάλλει τον απόλυτο έλεγχο από τον Διευθυντή σε ότι αφορά τη σωματική κατάσταση, επιμέλεια, την ευσυνειδησία, την επιστημονική και μεθοδική αρτιότητα,

την παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και τη «εν τω σχολείω και τή κοινωνία» διαγωγή και δράση του.

Η Υ.Α. (ΦΕΚ96/ 1995 τ.β') «*Οργάνωση, λειτουργία και υπαγωγή Πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδ. Τμήματα Δημ. Εκπ/σης και Νηπιαγωγών των Α.Ε.Ι.*» προβλέπει επιλογή και θητείες για το διδακτικό προσωπικό των Πειραματικών Σχολείων των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η επιλογή τους γίνεται από το ΚΥΣΠΕ μετά από πρόταση του υπηρεσιακού συμβουλίου (ΠΥΣΠΕ), με βάση τα προσόντα του υποψηφίου, τον ατομικό του φάκελο και την έκθεση του Σχολικού Συμβούλου ενώ πρόταση μπορεί να κάνει και το Εποπτικό Συμβούλιο του Σχολείου.

Με τον ν. 3966/2011 το διδακτικό προσωπικό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων επιλέγεται με ειδικό τρόπο. Κριτήρια επιλογής είναι οι σπουδές και η εμπειρία, η αξιολόγηση με βάση αξιολογικές εκθέσεις και τους προσωπικούς φακέλους τους, από την παρατήρηση στην τάξη από σχολικούς συμβούλους και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανά διετία καθώς και στο τέλος της πενταετούς θητείας (ν. 3966/2011, άρ.50§6). Η ενδιάμεση αξιολόγηση δεν έγινε ούτε το 2015 ούτε το 2017, όπως θα έπρεπε και το 2018, με τον ν. 4530/2018 άρ. 97, η θητεία παρατάθηκε για ένα έτος.

Πρόθεση του νομοθέτη είναι η αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία να είναι συνεχής και συστηματική, με σκοπό την γενίκευσή της. Η Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου σε παρέμβασή της στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής κατά τη συζήτηση του ν. 3966/2011 στις 13-4-2011 δήλωσε: «*Η διαρκής και αντικειμενική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. θα μας βοηθήσει στην αξιολόγηση και των άλλων σχολείων*».

Για το διδακτικό προσωπικό προβλέπονται πάντα αυξημένα προσόντα και συχνά κάποια προνόμια, εργασιακά και μισθολογικά, με σκοπό την προσέλκυση των επιθυμητών εκπαιδευτικών τα οποία, πάντα, σε κάποια επόμενη φάση καταργούνται. Τα Π.Σ. θα πρέπει να έχουν ρόλο και την πειραματική εφαρμογή μεθόδων διοίκησης και διαχείρισης προσωπικού πριν την γενίκευσή τους.

Οι μαθητές των Πειραματικών Σχολείων

Σύμφωνα με τον ν.4376/1929 άρ.8, οι μαθητές ανά τάξη στα Πειραματικά Σχολεία είναι τριάντα, αριθμός που είναι το μισό του εθνικού μέσου όρου (Κατσίκας &Θεριανός, 2004, σ.152). Η επιλογή των μαθητών για το δημοτικό γίνεται με ψυχολογικά τεστ, ενώ η εισαγωγή στο Γυμνάσιο μετά από προφορικές και γραπτές εξετάσεις. Από το 1949 καθιερώνεται η κλήρωση στο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης για την επιλογή των μαθητών της Α΄ Δημοτικού. Με Υ.Α., τον Σεπτέμβριο του 1959, η κλήρωση θα εφαρμοστεί και στο Δημοτικό του Πειραματικού Αθήνας και στα Πρότυπα Σχολεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών(Ξηροτύρης, 1982, σ.184-186). Στο Δημοτικό υπήρχε μικτή φοίτηση, ενώ στα Πειραματικά Γυμνάσια φοιτούν μόνο αγόρια.

Με το Π.Δ. 497/1981, άρ.5§4, ορίζεται ίση αναλογία φύλων στις εγγραφές των μαθητών. Δίδυμα αδέλφια που κληρώνεται το ένα και παιδιά εκπαιδευτικών εγγράφονται ως υπεράριθμα. Στο Π.Δ. 498/1981 γίνεται αναφορά στα «*Πειραματικά Νηπιαγωγεία των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων*. Εγγράφονται, μετά από κλήρωση τα νήπια αυτά που συμπληρώνουν ηλικία 3 ετών και 6 μηνών κατά την 1^η Οκτωβρίου (Π.Δ. 498/1981, άρ.6§1). Η φοίτηση στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία είναι διετής (Π.Δ. 498/1981, άρ.3§3).

Η Υ.Α. Φ27/148/Γ1/ 160-1995 (ΦΕΚ 96/1995 τ.β'), άρ.6§1, κατάργησε την διάκριση φύλου. Η καθ' υπέρβαση εγγραφή μαθητών καταργήθηκε με την Υ.Α. Φ27/803/Γ1/942 -21/9/1998 και στο εξής οι μαθητές των ειδικών κατηγοριών εγγράφονται μειώνοντας αντίστοιχα τον αριθμό των μαθητών της γενικής κλήρωσης. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών ανά τάξη ορίστηκε στους 25. Προβλέπεται ειδική κλήρωση για αδέρφια ήδη φοιτούντων μαθητών σε ποσοστό 20%.

Η κλήρωση παραμένει ως τρόπος εισαγωγής στα Πρότυπα Πειραματικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά με τον ν. 3966/2011 (άρ.44§3,6). Στα Π.Π. Λύκεια προβλέπονται εξετάσεις ή τεστ δεξιοτήτων, με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ, η οποία αποφασίζει και για τον τρόπο εισαγωγής στα Π.Π. Γυμνάσια. Τελικά εφαρμόστηκαν και στα Π.Π. Γυμνάσια εξετάσεις. Εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν το 2013 και το 2014 και στη συνέχεια, επανήλθε η κλήρωση για τα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια και οι εξετάσεις παρέμειναν για τα Πρότυπα. Ο ενιαίος τίτλος «Πρότυπα Πειραματικά» καταργήθηκε και τα σχολεία διαχωρίστηκαν πάλι σε Πρότυπα και Πειραματικά (ν. 4327/2015, αρ.11).

Ο θεσμός των Ομίλων δημιουργήθηκε για πρώτη φορά με στόχο την αριστεία και την *εκπαίδευση μαθητών με υψηλές μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα αλλά και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* (ν. 3966/2011, άρ.36§δ). Για τη φοίτηση των μαθητών προβλέπεται διαδικασία επιλογής που απαιτεί την σύμφωνη γνώμη του δασκάλου για το Δημοτικό, του Διευθυντή και του Συντονιστή του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για μαθητές των ΠΠΣ, ή του Διευθυντή και του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου για τους μαθητές των υπόλοιπων σχολείων. Η διαδικασία αυτή, στην πράξη, δεν εφαρμόστηκε και η εγγραφή στους ομίλους γίνεται με απλή αίτηση.

Η επιλογή των μαθητών για τα Πειραματικά Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά γίνεται πάντα με κλήρωση. Για τα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια το εκκρεμές των εξωτερικών πιέσεων για σχολεία υψηλών επιδόσεων και επιτυχιών από την μια και το αίτημα του ανοίγματος των Π.Σ. σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και της αντιπροσωπευτικότητας του μαθητικού πληθυσμού, παλινδρομεί ανάμεσα στην επιλογή με εξετάσεις και την κλήρωση. Αλλά ακόμα και με την κλήρωση δύσκολά μπορούμε να μιλάμε για αντιπροσωπευτικότητα, αφού είναι σαφές ότι υπάρχει έμμεση κοινωνική επιλογή των μαθητών (Μπουζάκης, 2010, σ.80).

Συμπεράσματα- Το μέλλον των Πειραματικών Σχολείων

Το νομικό πλαίσιο του ν. 3966/2011 ήρθε να θέσει τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων σε νέα βάση. Σκοπός, «να αποτελέσουν τα εργαστήρια ανασυγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης, να γίνουν σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, να καταστούν κέντρα καλών πρακτικών, να γίνουν σχολεία αναφοράς ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την προώθηση της αριστείας» (εισήγηση του Υπ. Παιδείας στη δημόσια διαβούλευση για τον ν.3966/2011).

Το αίτημα για Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία ενισχύεται σε ένταση, εξαιτίας κοινωνικής πίεσης για δημόσια σχολεία ως απάντηση στα «καλά» ιδιωτικά σχολεία, με την αναβίωση των παλιών Προτύπων με πολλαπλά φίλτρα επιλογής και εξετάσεις αλλά και για Πειραματικά Σχολεία που λειτουργήσουν ως αυθεντικά παιδαγωγικά και διδακτικά εργαστήρια.

Το ζητούμενο είναι τα Πειραματικά Σχολεία να υλοποιούν σήμερα το αυριανό σχολείο. Θα πρέπει, κάθε ένα από αυτά, με τη βοήθεια του Πανεπιστημίου στο οποίο ανήκει, να διαφοροποιείται και να διαμορφώνει το δικό του χαρακτήρα και κατεύθυνση. Έτσι θα έχουμε Πειραματικά Σχολεία που θα δίνουν έμφαση στις Νέες τεχνολογίες, στις Ξένες Γλώσσες, στα Μαθηματικά, στην διδασκαλία της Ελληνικής

Γλώσσας και Λογοτεχνίας, στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και στα Εικαστικά, τη Μουσική, τον Αθλητισμό. Και ακόμα, σχολεία που θα αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας ή της σχολικής περιθωριοποίησης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και θα προωθήσουν την ισότητα των φύλων ή την πολυπολιτισμική συνύπαρξη.

Μια τέτοια προσέγγιση του Πειραματικού Σχολείου δεν είναι ισοπεδωτική, ούτε αδιαφορεί για τους μαθητές που έχουν ξεχωριστά ταλέντα ή δυνατότητες. Αντίθετα στοχεύει στο μαθησιακό περιβάλλον που θα επιτρέψει *«σε όλα τα λουλούδια να ανθίσουν»*.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου (1934-1998)*, Μαλλιαρής – Παιδεία: Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ.α΄-β΄*. Ερμής: Αθήνα
- Καραφύλλης, Α. (2002), *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Κριτική: Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). «Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή». Χρονικά, τχ. 16. Πειραματικό Σχολείο: Θεσσαλονίκη
- Κασσωτάκης, Μ. (2006^α). *Το Πειραματικό Σχολείο του πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α) παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Χρονικά, τχ. 16. Πειραματικό Σχολείο: Θεσσαλονίκη.
- Κατραμάδος, Μ. (2008). *Ο θεσμός της εποπτείας στο Πειραματικό Σχολείο*, Χρονικά, τχ. 18. Πειραματικό Σχολείο: Θεσσαλονίκη.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τεκμήρια-Μελέτες*. Gutenberg: Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2009^{α΄}). *Εισηγητική Έκθεση για τον εκδημοκρατισμό και Εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου των Πειραματικών Σχολείων*: Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ. (2009^{β΄}). *Σχέδιο Π.Δ. για τα Πειραματικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Πατρών*: Πάτρα.
- Μπουζάκης, Σ., (2009^{γ΄}). *Το σχέδιο Π.Δ. για τα πειραματικά Σχολεία του πανεπιστημίου Πατρών: Μια Καινοτομική προσέγγιση, Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων στη Δημόσια Εκπαίδευση. Ένα τέλος... ή μια Νέα Αρχή;:* Πάτρα.
- Σκληράκη, Ε. (1994), *Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών : οδοιπορικό μέσα στο χρόνο*. Σμίλη: Αθήνα.
- Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Τερζής, Ν. (1994). *Το αναμενόμενο ΠΔ για τα Πειραματικά Σχολεία των ΑΕΙ και οι προσδοκίες από την ενδεχόμενη έκδοση του*. Χρονικά, τχ. 4. Πειραματικό Σχολείο: Θεσσαλονίκη.
- ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Ενημερωτικό σημείωμα για θέματα στο Υπουργικό Συμβούλιο*, 29/12/2010. Ανακτήθηκε από <https://www.diorismos.gr/ekpaideush/9402/themata-paideias-pou-tha-suzhththoun-aurio-sto-upourgiko-sumvoulio>, στις 7/7/2018

Η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαφορετικότητα στο νομικό πλαίσιο των Πειραματικών Σχολείων

Αναστάσιος Δρογγίτης, εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, adrogitis@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο, υπάρχει η συζήτηση σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων. Διαμορφώνονται δυο αντίρροπες τάσεις, αυτή που δίνει έμφαση στην επιλογή των μαθητών και στις υψηλές αποδόσεις και αυτή που αναφέρεται στην αντιπροσωπευτικότητα του μαθητικού πληθυσμού και στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα.

Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων και, πιο συγκεκριμένα, ειδικές διατάξεις που αφορούν την μαθησιακή διαφορετικότητα σε ότι αφορά την επιλογή των μαθητών, την λειτουργία των μαθητικών ομίλων και τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά την και την εκπαιδευτική διαφορετικότητα μέσα από την επιλογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την προώθηση της αριστείας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των ρυθμίσεων αυτών και του τρόπου που εφαρμόζονται στην πράξη.

Μέσα από την κατανόηση του νομικού πλαισίου, οδηγούμαστε στην διατύπωση προτάσεων, για την εισαγωγή και εφαρμογή και αξιολόγηση νέων δρόμων και καινοτομιών στη σκοποθεσία και τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων, με σκοπό τη διάχυσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Πειραματικά Σχολεία; Εκπαιδευτική διαφορετικότητα; Αριστεία; Εκπαιδευτικοί Όμιλοι

Abstract

In recent years, there has been a growing debate over the role and operation of Experimental Schools. There are two opposing trends, one that emphasizes students' choice and high returns, and one that refers to the representativeness of the student population and to psycho-pedagogical research.

In this context, the legal framework for the operation of the Experimental Schools was formulated and, more specifically, specific provisions regarding the learning diversity in terms of pupil selection, the operation of student groups and charismatic pupils, but also the educational diversity through teacher selection and evaluation and the promotion of excellence. The purpose of this paper is to highlight these arrangements and how they are applied in practice.

Through the understanding of the legal framework, we are making proposals for the introduction and implementation and evaluation of innovations in the placement and operation of Experimental Schools with a view to their dissemination

Keywords: Experimental Schools; Educational Diversity; Excellence; Educational Groups

Υπάρχει η άποψη ότι τα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα, δεν εκπληρώνουν επαρκώς το ρόλο τους και ιδιαίτερα τη λειτουργία που αφορά την έρευνα και τον πειραματισμό. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που εφαρμόζονται σε αυτά, δεν υποστηρίζονται από την έρευνα, βασικός λόγος της ύπαρξης των Πειραματικών Σχολείων, ενώ το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως διεκπεραίωση διδακτικής ύλης και απονομή βαθμολογίας. Η ίδια λογική διατρέχει και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσω των ρυθμίσεων που αφορούν το σύστημα προετοιμασίας, εισόδου και σταδιοδρομίας τους στο επάγγελμα. Η αναβάθμιση των Πειραματικών Σχολείων εξαρτάται από ουσιαστική αλλαγή λογικής και πρακτικών που τα αφορούν (Παπαναούμ, 2010).

Αναφέρεται, ακόμα, η άποψη που αφορά την λειτουργία τους ως σχολεία που επιδιώκουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις με επιλογή μαθητών, την ανασύσταση, δηλαδή, των Προτύπων όπως τα «ιστορικά σχολεία της Αθήνας», (Βαρβάκειο, Σχολή Αναβρύτων, Ζωσιμαίας Σχολή Ιωαννίνων κ.α.). Ο Γ. Μπαμπινιώτης έγραφε: *«Ένα από τα χοντρά λάθη που έχουν διαπραχθεί στην Εκπαίδευση τη σκληρή και άκαμπτη δεκαετία του '80 είναι η κατάργηση των Πειραματικών και Προτύπων Σχολείων.. Στα σχολεία αυτά φοίτησαν χιλιάδες μαθητών από την Αθήνα και άλλες περιοχές της Ελλάδας, μαθητές που με την παιδεία που πήραν μπόρεσαν να διακριθούν επιστημονικά, πνευματικά και κοινωνικά και να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στη χώρα μας. Το σημαντικό είναι και πρέπει να σταθούμε σ' αυτό ότι τα Σχολεία αυτά ήταν δημόσια και οι μαθητές που φοίτησαν σ' αυτά προέρχονταν από όλες τις οικονομικές και κοινωνικές τάξεις κατόπιν επιλογής με διαγωνισμό και διαφανείς διαδικασίες... τα οποία ξεχώριζαν για την παιδευτική τους στάθμη.»* (Μπαμπινιώτης, εφ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 5-11-2000).

Ταυτόχρονα, ολοένα και περισσότερο, θίγεται το θέμα της εκπαίδευσης μαθητών με εξαιρετικές ικανότητες ή ταλέντα. Υποστηρίχθηκε ότι παρ' ότι διεθνείς στατιστικές αναφέρουν ότι ένα ποσοστό περίπου 4% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ιδιαίτερες – εξέχουσες ικανότητες, στη χώρα μας αγνοούμε ότι υπάρχει πρόβλημα εκπαίδευσης αυτών των παιδιών. Δεν δίνεται η δυνατότητα σε τέτοια άτομα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να βρουν μία δημιουργική διέξοδο από τα στενά όρια και τους περιορισμούς που θέτει η τυπική εκπαίδευση και το τυπικό σχολείο. Ειδικά για τα ταλαντούχα παιδιά των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, το σχολείο είναι η τελευταία ευκαιρία για να εκδηλώσουν και να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα προσόντα τους. Το τυπικό σχολείο όμως, λόγω της δομής και της γραφειοκρατικής του λειτουργίας, αποδεικνύεται τελικά τροχοπέδη για την ανάπτυξη τέτοιων παιδιών (Πούλος, 2010) .

Αναδείχτηκε η άποψη ότι τα έξυπνα παιδιά χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση, αγωγή, διαφορετική διδασκαλία και διαφορετικές προσδοκίες και κίνητρα για επιδόσεις (Ματσόπουλος, 2008).

Οι δυο παραπάνω απόψεις, της ανασύστασης των «καλών Προτύπων» και της εκπαίδευσης των «χαρισματικών» επικρίθηκαν ως αναχρονιστικές και αντιπαιδαγωγικές αφού από πολλές πλευρές υποστηρίχθηκε ότι η σχολική επιτυχία, όπως και η σχολική αποτυχία, είναι πρώτα κοινωνικό και μετά σχολικό φαινόμενο. Η άποψη αυτής της πλευράς ήταν, ότι οι σχολικές επιδόσεις εξαρτώνται άμεσα από το οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών, όπου ανατρέφονται οι μαθητές. Ιστορική έρευνα για την κοινωνική προέλευση των μαθητών των Προτύπων, αποτυπώνει χαμηλά ποσοστά μαθητών προερχόμενων από κατώτερα

κοινωνικά στρώματα. Προφανώς η ευφυΐα δεν κατανέμεται σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση, άλλη είναι η εξήγηση (Τρίμη-Κύρου, 2011-Δελτίο Τύπου της Συνόδου Πρόεδρος των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων για τα Πειραματικά Σχολεία, 5&6-2-2011).

Επισημαίνεται ότι, ακόμη και στα υπάρχοντα Πειραματικά Σχολεία, που η εισαγωγή γίνεται με κλήρωση, υπάρχει πρόβλημα αντιπροσωπευτικότητας του μαθητικού πληθυσμού τους, αφού έχουν εξελιχθεί «σε σχολεία έμμεσης κοινωνικής επιλογής, σε σχολεία των μικρομεσαίων και των άνω κοινωνικών στρωμάτων» (Μπουζάκης, 2010, σ. 80).

Για την επίτευξη των τριών στόχων, της προώθησης της έρευνας, εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας, η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα (Αιτιολογική έκθεση ν. 3966/2011), το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε νομοθετική πρωτοβουλία με σκοπό την αναμόρφωση των Πειραματικών και Προτύπων σχολείων σε «Κυψέλες αριστείας και εφαρμογής πειραματικών εκπαιδευτικών πολιτικών» ώστε να γίνουν «πιλότοι της γνώσης» (ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Ενημερωτικό σημείωμα για θέματα στο Υπουργικό Συμβούλιο, 29/12/2010).

Σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών σχολείων είναι: «να μυήσουν τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης σε μια νέα πρακτική, που θα συνδυάζει αρμονικά τη θεωρία με την πράξη, το μάθημα με το βίωμα, την γνώση και τα γράμματα με τις τέχνες, το παραδοσιακό με το νέο, την πειθαρχία με την κοινωνική ευαισθησία. Να δείξουν το δρόμο της δημιουργικότητας και της αριστείας» (ν. 3966/2011 άρ.36).

Για πρώτη φορά στη νομοθεσία των Πειραματικών Σχολείων αναφέρεται ο στόχος της εκπαίδευσης μαθητών με υψηλές μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα και υποστήριξη του στόχου της αριστείας μέσω λειτουργίας ομίλων (ν. 3966/2011 άρ.1 & αρ.45). Ακόμα οι όμιλοι αφορούν και την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ν. 3966/2011, άρ.36§δ). Για τη φοίτηση των μαθητών στους ομίλους προβλέπεται διαδικασία επιλογής που θα πιστοποιεί τις ειδικές ικανότητες και ανάγκες τους. Απαιτείται σύμφωνη γνώμη του δασκάλου για το Δημοτικό, του Διευθυντή και του Συντονιστή του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για μαθητές των ΠΠΣ, ή του Διευθυντή και του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου για τους μαθητές των υπόλοιπων σχολείων. Η διαδικασία αυτή, στην πράξη, δεν εφαρμόζεται και η εγγραφή στους ομίλους γίνεται με απλή αίτηση.

Για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών προβλέπεται η κατ' εξαίρεση εγγραφή και φοίτηση μαθητών με πιστοποιημένες ιδιαίτερες ικανότητες σε ποσοστό που δεν υπερβαίνει το 1% των μαθητών του σχολείου με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ν. 3966/2011, άρ.44§8) . Το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, μπορεί να τροποποιείται με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ (ν.3966/2011, άρ.41§2γ).

Η εισαγωγή στα Πρότυπα Πειραματικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά γίνεται με κλήρωση (ν. 3966/2011 άρ.44§3,6). Στα Π.Π. Λύκεια προβλέπονται εξετάσεις ή τεστ δεξιοτήτων, με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ, η οποία αποφασίζει και για τον τρόπο εισαγωγής στα Π.Π. Γυμνάσια. Τελικά εφαρμόστηκαν και στα Π.Π. Γυμνάσια και Λύκεια εξετάσεις. Εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν το 2013 και το 2014 και στη συνέχεια, με τον ν. 4327/2015, αρ.11§5, επανήλθε η κλήρωση για τα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια και οι εξετάσεις παρέμειναν για τα Πρότυπα. Ο ενιαίος τίτλος «Πρότυπα Πειραματικά» καταργήθηκε και τα σχολεία διαχωρίστηκαν πάλι σε Πρότυπα και Πειραματικά (ν. 4327/2015, αρ.11).

Με τον ν. 3966/2011 το διδακτικό προσωπικό των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων επιλέγεται με ειδικό τρόπο με βάση την προϋπηρεσία, ακαδημαϊκά προσόντα και μετά από προφορική συνέντευξη ενώπιον της Δ.Ε.Π.Π.Σ, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις αυξημένες ανάγκες τις διδασκαλίας σε αυτά.

Προβλέπεται η καταβολή ειδικού επιδόματος (ν. 3966/2011, άρ.48§8). Το επίδομα αυτό ποτέ δεν καταβλήθηκε και, καθώς η χώρα μπήκε στην περιπέτεια της οικονομικής επιτήρησης και των «μνημονίων», καταργήθηκε.

Οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. προβλέπεται να αξιολογούνται ανά διετία καθώς και στο τέλος της πενταετούς θητείας (ν. 3966/2011, άρ.50§6). Η Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου σε παρέμβασή της στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής κατά τη συζήτηση του ν. 3966/2011 στις 13-4-2011 δήλωσε: *«Η διαρκής και αντικειμενική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. θα μας βοηθήσει στην αξιολόγηση και των άλλων σχολείων»*.

Η ενδιάμεση αξιολόγηση δεν έγινε ούτε το 2015 ούτε το 2017, όπως θα έπρεπε και το 2018, με τον ν. 4530/2018 άρ.97, η θητεία των εκπαιδευτικών παρατάθηκε για ένα έτος.

Το ζητούμενο είναι τα Πειραματικά Σχολεία να υλοποιούν σήμερα το αυριανό σχολείο. Φυσικά, δεν υπάρχει κανένας λόγος ομοιομορφίας στη λειτουργία και τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν γίνεται να δοκιμάζονται στα πρότυπα σχολεία νέα αναλυτικά προγράμματα και νέα σχολικά βιβλία που θα εφαρμοστούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού *«Τα πειραματικά σχολεία οφείλουν να είναι αντιπροσωπευτικά των υπόλοιπων σχολείων της χώρας. Και σε καμία περίπτωση πειραματικά για όλα τα ζητήματα»* (Ρεπούσηφ. «ΤΟ ΒΗΜΑ» 15-5-11). Αντίθετα, θα πρέπει κάθε ένα από αυτά, με τη βοήθεια του Πανεπιστημίου στο οποίο ανήκει, να διαφοροποιείται και να διαμορφώνει το δικό του χαρακτήρα και κατεύθυνση. Πειραματικά σχολεία, πραγματικά παιδαγωγικά εργαστήρια που θα αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και περιθωριοποίησης και θα προωθήσουν την ισότητα των φύλων ή την πολυπολιτισμική συνύπαρξη. Ή, Πειραματικά Σχολεία, φωλιές αριστείας, που με τη στήριξη και την καθοδήγηση του Πανεπιστημίου τους, θα δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα, τις Νέες Τεχνολογίες, τις Ξένες Γλώσσες, στα Μαθηματικά, τη Λογοτεχνία, τις Φυσικές Επιστήμες αλλά και τις Τέχνες και τον Αθλητισμό.

Οι προσπάθειες των πρωτοπόρων της εκπαίδευσης για ένα νέο Σχολείο ακυρώθηκαν συχνά από τις συντηρητικές αντιμεταρρυθμίσεις και την αντίσταση ομάδων πίεσης, για λόγους ιδεολογικούς αλλά και συμφερόντων. Είναι μια υπόθεση που σήμερα, δεκαετίες μετά τις προσπάθειες του Δελμούζου, του Κουντουρά και των άλλων φωτισμένων Δασκάλων, μένει ανοιχτή και τα σημερινά Πειραματικά Σχολεία μπορούν να αποτελέσουν είτε πυρήνες προόδου της εκπαίδευσης είτε κάστρα της συντήρησης.

Βιβλιογραφία

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Τι χρειάζονται τα πειραματικά σχολεία*, 5-11-2000, εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=127624> στις 10-7-2018.
- Μπουζάκης, Σ. (2010). *Το Σχέδιο Π.Δ. για τα Πειραματικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Πατρών: Μία Καινοτομική προσέγγιση, στο ΕΛΜΕ Προτύπων (επ.). Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπαναούμ, Ζ. (2010). *Πειραματικά σχολεία των Πανεπιστημίων: περιορισμοί πλαισίου για την αναβάθμιση του ρόλου τους. Το Πειραματικό Σχολείο: καινοτομία και έρευνα*, *Διημερίδα 8 & 9-5-2010*. Θεσσαλονίκη: Πειραματικό Γυμνάσιο - Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πούλος, Α. (2010). *Η ανάδειξη των δυνατοτήτων των ταλαντούχων μαθητών ένας παιδαγωγικός στόχος για τα πειραματικά σχολεία των Α.Ε.Ι.. Το Πειραματικό Σχολείο: καινοτομία και έρευνα*, *Διημερίδα 8 & 9-5-2010*. Θεσσαλονίκη: Πειραματικό Γυμνάσιο - Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρεπούση, Μ. (2011). *Πρότυπα ή πειραματικά σχολεία;*, 15-5-2011, *εφημερίδα «Το ΒΗΜΑ»*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=400792> στις 7-7-2018.
- Τρίμη-Κύρου, Κ. (2011). «Πειραματικά - Πρότυπα» σχολεία: μια αντίφαση και μια και μια παγίδα, 14-1-2011, εφ. «ΑΥΓΗ».
- ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Ενημερωτικό σημείωμα για θέματα στο Υπουργικό Συμβούλιο*, 29/12/2010. Ανακτήθηκε από <https://www.diorismos.gr/ekpaideush/9402/themata-paideias-pou-tha-suzhththoun-aurio-sto-upourgiko-sumvoulío>, στις 7/7/2018

«Χαρισματικότητα: διδάσκεται/καλλιεργείται;»

Ελένη Ζάλη, Δασκάλα (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)
eleni_zali@hotmail.com

Αθηνά Λώλη, Νηπιαγωγός (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)
athina.19@windowslive.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως το δυναμικό ενός ατόμου για ασυνήθιστες επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους ειδικούς τομείς. Θεωρείται πολυπαραγοντική έννοια και οι σύγχρονες θεωρίες της χαρισματικότητας εστιάζονται στο μοντέλο των πολλαπλών-διαστάσεων (Heller, 1992) και στην αλληλεπίδραση τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών: γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας (Renzulli, 1986). Σκοπός της παρούσας εργασίας, μέσω της μελέτης εννοιών, οι οποίες εμπλέκονται στη χαρισματικότητα, όπως το ταλέντο, η ευφυΐα και η δημιουργικότητα, είναι να καταρρίψει μύθους και να εστιάσει στο ερώτημα, αν η χαρισματικότητα είναι αντικείμενο καλλιέργειας και διδασκαλίας. Η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος πραγματοποιείται μέσω επεξεργασίας των πρακτικών, οι οποίες μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι, τα χαρισματικά άτομα δε συγκροτούν μια φυσική πληθυσμιακή ομάδα, αλλά μια κοινωνικώς προσδιορισμένη κατηγορία προσώπων.

Λέξεις – Κλειδιά: πολυπαραγοντική έννοια; Χαρισματικότητα; Πρακτικές; διδασκαλία

Abstract

Giftedness can be defined as the human force responsible for unique accomplishments. Considered as a multifactorial concept, the contemporary theories of giftedness are focused on the multi – dimensional model (Heller, 1992) and its interaction to three basic human characteristics: 1) general capabilities above average, 2) high levels of dedication to work and high levels of creativity. (Renzulli, 1986) By studying concepts associated with giftedness, such as talent, intelligence and creativity, the objective of this task is to dispel myths and focus on whether, if is an object of cultivation and learning. By studying the needs of gifted children, taking into consideration that these children do not belong to a natural population group, but a socially defined group, we can answer the above question.

Keywords: multifactorial concept; Giftedness; Practices; learning

A) Εισαγωγή

Υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία είναι διαφορετικά μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο και για τα οποία οι άνθρωποι συχνά μιλάνε με θαυμασμό. Μαθαίνουν γρήγορα, διαβάζουν και ασχολούνται με τους αριθμούς από πολύ μικρή ηλικία, δείχνουν ενδιαφέρον για έννοιες που δεν ταιριάζουν με την ηλικία τους. Ακόμη, μπορεί να έχουν δείξει μια εξαιρετική ικανότητα σε πράγματα όπως η

μουσική, η ζωγραφική ή ο χορός. Τα άτομα αυτά αποκαλούνται «ευφυΐες», «διάνοιες», «χαρισματικά» ή «ταλέντα» και οι γονείς τους θεωρούνται τυχεροί, μιας και θεωρούν πως ένα τέτοιο παιδί θα πάει «μπροστά στη ζωή του» χωρίς προβλήματα. Είναι όμως τα πράγματα έτσι; Ή μήπως είναι αυτά τα παιδιά που χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης συγκριτικά με τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό που αποκαλούμε «μέσο όρο»;

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί την κοινωνία από τα αρχαία χρόνια. Η έννοια της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο μάλιστα αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης (Becker, 1978· Solano, 1987).

Ο πρώτος που προσπάθησε να αξιολογήσει τη νοημοσύνη μέσα από τη διαδικασία των τεστ ήταν ο Galton το 1869, ο οποίος, επηρεασμένος από τον Δαρβίνο, ερευνούσε το θέμα της κληρονομικότητας. Εξαιρώντας το περιβάλλον ως παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα της σταθερής νοημοσύνης (fixed intelligence).

Αργότερα, έγινε φανερό πως δεν υπήρχε βάση για τέτοιου είδους κατεύθυνση και άνοιξε ο δρόμος για νέες προσεγγίσεις. Στην Αμερική ο Terman προσδιόρισε ως μοναδικό συστατικό της χαρισματικότητας την υψηλή νοημοσύνη. Για τη μέτρηση της νοημοσύνης, ο Terman στάθμισε για τις Η.Π.Α. το τεστ νοημοσύνης που δημιούργησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γαλλία ο Binet, όταν του ζητήθηκε από τη γαλλική κυβέρνηση να ανακαλύψει έναν τρόπο διαχωρισμού των αργών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα γι' αυτούς. Το τεστ του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet και χρησιμοποιείτο ως το απόλυτο εργαλείο επισήμανσης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006). Για πολλά χρόνια η υψηλή νοημοσύνη που μετρούσε ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που έδινε το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 όμως, άρχισε μια προσπάθεια για την εύρεση και άλλων συστατικών της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να θεωρούνται ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006). Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη, προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων που αφορούν τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα κ.α

B) Θεωρίες για τη χαρισματικότητα

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Ένα από τα κληροδοτήματα του Gardner είναι το πολύ γνωστό απόφθεγμα:

«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο».

Με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο Gardner προτείνει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφόρων τύπων νοημοσύνη που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομες. Για

την αναγνώριση των χαρισματικών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας, απόδοσης στο σχολείο, η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Έτσι ο Gardner επισημαίνει τα παρακάτω είδη νοημοσύνης: α) Η Γλωσσική Νοημοσύνη β) Λογική Μαθηματική νοημοσύνη γ) Η Μουσική νοημοσύνη δ) Σωματοκινηστική νοημοσύνη ε) Οπτική-Χωρική Νοημοσύνη στ) Διαπροσωπική Νοημοσύνη ζ) Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Το 1999 προσέθεσε και μια όγδοη νοημοσύνη τη νατουραλιστική, η οποία αναφέρεται στην παρακολούθηση της φύσης, συγκεκριμένα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Βέβαια, καμία συζήτηση για τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς την αναφορά στη γενική ιδέα του **Daniel Goleman** για τη **συναισθηματική νοημοσύνη**. Τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με σκοπό να καθορίσουν το πώς βλέπουμε τον κόσμο, καθώς μεγαλώνουμε και να προωθήσουν ή να καθυστερήσουν τη μάθηση. Σύμφωνα με το Goleman, ένας άνθρωπος που μπορεί να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του με αποτελεσματικό τρόπο έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει ένας πετυχημένος και παραγωγικός πολίτης.

Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)

Το περιεχόμενο του μοντέλου «Χαρισματικότητα και Ταλέντο» του Μονάχου εκτός από την ευφυΐα (γλωσσική, μαθηματική, τεχνικοκατασκευαστική ή άλλου είδους), ερευνά και άλλες παραμέτρους όπως:

- Δημιουργικότητα (αυθεντικότητα στην έκφραση, παραγωγικότητα, δυνατότητα ευελιξίας και άνεσης στην έκφραση κ.ά.).
- Αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές (οργανωτικότητα, ικανότητα για την ανάληψη αρχηγίας και για τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας).
- Μουσικές / Καλλιτεχνικές ικανότητες.
- Ψυχοκινητικές ικανότητες.
- Πρακτική ευφυΐα (η ικανότητα να αντεπεξέρχεται κάποιος στις δυσκολίες της καθημερινότητας και του επαγγέλματος).

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου (Fr. Gagné)

Ο Fr. Gagné έθεσε ως ερωτήματα δύο ιδιαίτερης σημασίας ζητήματα στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης: α) Με ποιον τρόπο πρέπει να προσδιορίζεται η έννοια της χαρισματικότητας και του ταλέντου και β) Σε τι ποσοστά κυμαίνεται το πλήθος των χαρισματικών ατόμων.

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, προτείνει μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ της φύσης της χαρισματικότητας και αυτής του ταλέντου. Ο όρος ‘χαρισματικότητα’, κατά τον Gagné, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται ‘χαρίσματα’ ή ‘ξεχωριστές κλίσεις’. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτήν τη χαρισματικότητα, παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία. Αντίθετα, ο όρος ‘ταλέντο’ προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Τα άτομα που ανήκουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες περιέχονται στο άνω 10% του πληθυσμού.

Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)

Ο Renzulli υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κάποιος ιδανικός τρόπος μέτρησης της ευφυΐας, συνεπώς πρέπει να αποφεύγεται η τυπική πρακτική που υποστηρίζει ότι με το να ξέρουμε τον βαθμό IQ ενός ατόμου, αυτόματα γνωρίζουμε και το πόσο ευφυές είναι. Θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στα κριτήρια που βγάζουν συμπεράσματα για την ευφυΐα κάποιου, ανάλογα με την ικανότητά του να επιτυγχάνει στα τεστ και μόνο.

Συγκεκριμένα ανέφερε δυο ευρύτερες κατηγορίες χαρισματικότητας: 1) «χαρισματικότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις» και 2) «δημιουργική χαρισματικότητα». Οι δυο αυτές κατηγορίες είναι το ίδιο σημαντικές, καθώς επίσης συχνά παρατηρείται μια αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Κατά τον Renzulli, τρεις είναι οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην πραγμάτωση αυτού που ονομάζουμε δυναμικό του ατόμου: α) η άνω του μέσου όρου ικανότητα, β) η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος και γ) η δημιουργικότητα.

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες οδηγούμαστε στο σημερινό επικρατέστερο ορισμό της έννοιας της χαρισματικότητας ο οποίος εστιάζει:

A) στο μοντέλο των πολλαπλών διαστάσεων του Heller

B) στην αλληλεπίδραση 3 βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών:

- 1) γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, 2) υψηλών επιπέδων αφοσίωσης
- 3) δημιουργικότητα όπως ανέφερε ο Renzulli

Γ) Χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται διεθνώς και η χρήση του όρου «highabilitychildren», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» ή αλλιώς ΥΨΙΜ. Οι ΥΨΙΜ διακρίνονται από τους καλούς και επιμελείς μαθητές της ηλικίας τους από την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία αντιλαμβάνονται πολύπλοκες σχέσεις και κατανοούν δύσκολα θέματα αλλά και από τα ισχυρά κίνητρα μάθησης και την εμμονή σε δύσκολα έργα παρ' όλο που αυτά είναι χαρακτηριστικά που διαθέτουν και άλλες κατηγορίες μαθητών.

Είναι γεγονός ότι η Χαρισματικότητα ανήκει στην Ειδική Αγωγή μιας και τα χαρισματικά παιδιά χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, βασισμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως ότι :

- ✓ Μαθαίνουν και συγκρατούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών
- ✓ Κατανοούν έννοιες που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες
- ✓ Είναι περίεργα και έχουν διάφορα και κάποιες φορές έντονα ενδιαφέροντα
- ✓ Έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και φραστική ικανότητα
- ✓ Έχουν γρήγορο και ευέλικτο τρόπο σκέψης
- ✓ Έχουν την ικανότητα να ολοκληρώνουν μια διαδικασία από μικρή ηλικία

- ✓ Αντιλαμβάνονται ασυνήθιστες σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα ή καταστάσεις
- ✓ Έχουν αξιοθαύμαστες γενικές ή ειδικές γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές
- ✓ Διατυπώνουν προκλητικές, «ψαγμένες» ερωτήσεις που δεν μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων παιδιών της ηλικίας τους
- ✓ Έχουν αίσθηση του χιούμορ με ιδιαίτερη προτίμηση στα λογοπαίγνια.
- ✓ Δείχνουν έντονη ευαισθησία, κατανόηση στους άλλους

Ταυτόχρονα παρουσιάζουν

- ✓ Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν και τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές
- ✓ Ανία ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις ή όταν τους ζητείται να μάθουν αυτά που ήδη γνωρίζουν
- ✓ Υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους
- ✓ Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή, αντίθετα, επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανή απόρριψη από λιγότερο προικισμένους συνομηλίκους. Τα προικισμένα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα αισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται την απόρριψη έντονα.

Δ) Καλλιεργείται/ Διδάσκεται;

Αρχικά, οι έννοιες «**διδασκαλία**» και «**καλλιέργεια**» είναι συνυφασμένες μεταξύ τους και η μια προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Οι «περιοχές» όπου ένα ταλέντο ή μια χαρακτηριστική κλίση μπορεί να εκδηλωθεί είναι πολυάριθμες, και γι' αυτό, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ποιος είναι σε θέση να τις αναγνωρίζει, να βοηθήσει ώστε να εντοπισθούν, να καλλιεργηθούν στον μέγιστο βαθμό τους.

Σύμφωνα μάλιστα με την επίτιμο καθηγήτρια και Διευθύντρια του Τμήματος Ανάπτυξης Ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland ,JanePiirto η ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών εξαρτάται από 6 περιβαλλοντικούς παράγοντες :

1) Οικογένεια 2) Σχολείο 3) Κοινωνία 4) Γονίδια 5) Φύλο 6) Τύχη

Στη διεθνή πρακτική κυρίως στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης εντοπίζονται οι εξής πρακτικές: 1) Επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης 2) Εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος 3) Διαφοροποιημένη διδασκαλία με τάξεις μεικτής ικανότητας 4) Ειδικά Σχολεία 5) Ειδικά τμήματα με βάση τις αυξημένες ικανότητες τους

Ακόμη, έχουν ψηφιστεί νόμοι που προωθούν και στηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά, με ειδικά ενισχυτικά και ερευνητικά προγράμματα Στόχος τους είναι, η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

Παρόλα αυτά, η πραγματικότητα στην Ελλάδα είναι λίγο διαφορετική.

Στη χώρα μας η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη, όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Ας σημειωθεί πως μόνο το 2003 ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά

αναφέρεται ότι άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να έχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης (Τσιάμης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που όμως απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% του μέσου όρου και κάτω, ενώ το υπόβαθρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πλήττεται ακόμη από την έννοια «μέσος όρος», «μέσος μαθητής». Παράλληλα, σε ότι αφορά τα βήματα που γίνονται στην εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά προβληματίζει το γεγονός ότι υπάρχει αυξημένο ποσοστό ατόμων με γενετικές ή περιβαλλοντικές αναπηρίες, θετώντας έτσι δίλημμα για τον τομέα στον οποίο πρέπει να δοθεί προτεραιότητα.

Ωστόσο,

Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές (ΔΕΧ) που μπορούν να προσφερθούν στα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματούχων «παραδοσιακή» τάξη, κανονική τάξη και αποχώρηση, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης, όμιλοι ενδιαφερόντων (Τσιάμης, 2006).

Ακόμη, από το 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια, το 2002 εντάχθηκαν μαθήματα Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία ενώ από το 2003 ιδρύονται και καλλιτεχνικά γυμνάσια. Παράλληλα το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ μιλούν ξεκάθαρα για ίσες ευκαιρίες στα χαρισματικά άτομα.

Σημαντικό βήμα αποτελεί και η ίδρυση του CTY (Center for Talented Youth) στη Θεσσαλονίκη, 1^ο και μοναδικό στην Ελλάδα και τη νοτιοανατολική Ευρώπη. Η ίδρυση του πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, με δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος και σε συνεργασία με το διεθνές φήμης Αμερικάνικο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins. Το συγκεκριμένο κέντρο προσφέρει: εξωσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα και εντοπίζει χαρισματικούς μαθητές ηλικίας 5-18 ετών.

Ε) Παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα με τα χαρισματικά παιδιά

Τα χαρισματικά παιδιά με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι διακριτά, και γι' αυτό τον λόγο, η σωστή αντιμετώπισή τους χρειάζεται ορθή και έγκαιρη διάγνωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εμπλέκεται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτική αλλά συνάμα περίπλοκη, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται αντιμέτωπος με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και οφείλει να κάνει καθετί προκειμένου να οδηγείται στην «αποτελεσματικότητα» όλων των μαθητών του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αρχικά, ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στην καλλιέργεια της χαρισματούχου είναι «πρωταγωνιστικός», καθώς όπως έχει αναφερθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν υπάρξει προβλήματα στον εντοπισμό μαθητών με κάποιες ικανότητες, με αποτέλεσμα αυτές να «καταπνίγονται» και οι μαθητές να μένουν αδιάφοροι στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Plata & Marten, 1998) Γι' αυτόν τον λόγο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και σωστή αντιμετώπιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει καλή γνώση και κατανόηση των

συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, τα ακαδημαϊκά προγράμματα των Πανεπιστημίων και η επαγγελματική κατάρτιση συμβάλλουν στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να γίνονται ευέλικτοι και πιο αποτελεσματικοί. (Kalantan, 1991· Chan, 2000 · Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003)

Η σύγχρονη πραγματικότητα, όσον αφορά την ακαδημαϊκή διαφορετικότητα όλων των μαθητών, έρχεται να προσθέσει ακόμα μεγαλύτερο όγκο ευθυνών στους εκπαιδευτικούς (Lake, 1988· George&Rubin, 1992). Αυτό παρατηρείται, διότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, γενικότερα, είναι κρίσιμος στη διαχείριση της τάξης, στην κινητοποίηση των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης και την ενίσχυση συμπεριφορών που συμβάλλουν στη γνωστική και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα και με τους Tomlinsonetal., 1995· Clark, 1995, επιβεβαιώνεται και η παραπάνω άποψη ότι, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων γίνονται δάσκαλοι χωρίς, ωστόσο, να δίδεται ιδιαίτερη σημασία στις απαιτήσεις και τις δυσκολίες αλλά και τις ευκαιρίες που αυτές προσφέρουν, για να μπορέσουν μ' αυτόν τον τρόπο να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά σ' όλους τους μαθητές. Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, να μην «επαναπαύονται» για να αναγνωρίζουν επιτυχημένα τις διακριτές ή μη διαφορές των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υλοποιούν διαφοροποιημένα προγράμματα προσαρμοσμένα ανάλογα τις ατομικές γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Veeman, 1984). Το παραπάνω είναι σημαντικό, καθώς σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει παρατηρηθεί πως τα χαρισματικά - δημιουργικά παιδιά αποτελούν το 2% του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, πολλά είναι τα ερωτήματα που σχετίζονται με τη θέση του δασκάλου μες στην τάξη, τις αποφάσεις που πρέπει να παίρνει ανάλογα με το τι θα διδάξει, τους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας που οφείλει να εφαρμόζει κάθε φορά. Παρ' όλα αυτά, έχουν διατυπωθεί απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εμπειρία που λαμβάνει ο κάθε δάσκαλος είναι αυτή που τον βοηθά ώστε να πραγματοποιεί σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση.

Έτσι, για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών, πρέπει ο ίδιος να εκπαιδευτεί τόσο από τα Πανεπιστήμια όσο και μέσα από το ίδιο το σχολείο. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει από την ποιότητα των γνώσεων, η κριτική σκέψη και η λήψη αποφάσεων είναι αρκετά ώστε να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του μέσα σε μια κανονική τάξη. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων, ώστε να εντοπίζουν έγκαιρα αλλά και έγκυρα, μετά από αξιολόγηση, τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι χαρισματικοί μαθητές, να είναι ευαισθητοποιημένοι και να αποδέχονται τους μαθητές με τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους.

Εφόσον, λοιπόν, ο κάθε εκπαιδευτικός αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, θα πρέπει να υιοθετεί μια ανεξάρτητη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών, ώστε να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους μέσα στην τάξη, να τα κρατά σε «εγρήγορση» και να εμφυσά το ενδιαφέρον τους μέσα από δημιουργικές πρακτικές. Ακόμα, να αναπτύσσει «ευέλικτες στρατηγικές» με στόχο τη δημιουργία κατάλληλων ομάδων, και το κυριότερο, να ανταμείβει τον μαθητή για την υπομονή, επιμονή και το σθένος του, καθώς είναι δύσκολο να συνυπάρχει μέσα σε μια κανονική τάξη .

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ειδικές ανάγκες και, τις εν δυνάμει ικανότητες και δεξιότητες των

μαθητών με διαφορετικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, και μετέπειτα να παρεμβαίνουν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος απευθύνεται στον μαθητή του, οι μορφές των δραστηριοτήτων που ο ίδιος θα επιλέξει καθώς και το περιβάλλον μάθησης που θα δημιουργήσει, διαμορφώνονται μέσα από τα διανοητικά μοντέλα που λειτουργούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. (Weber, 1999)

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα χαρισματικά παιδιά είναι και αυτά παιδιά που χρήζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μ' όλους τους μαθητές μιας τάξης. Όπως μάλιστα, έχει διαπιστωθεί από πολλούς ερευνητές, ο έγκαιρος εντοπισμός των ικανοτήτων των μαθητών αυτών και η μετέπειτα καλλιέργειά τους μπορεί να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη αλλά και ευτυχισμένη ζωή των παιδιών αυτών η οποία θα βασίζεται στην πρόοδο. Ακόμα, ένα στοιχείο που σχετίζεται με την προαναφερθείσα άποψη είναι ότι η προσωπικότητα κάποιου επηρεάζεται από καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες.

Ο ρόλος του παιδαγωγού ως «καθοδηγητή»

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσήμαντος και πολυδιάστατος, όπως άλλωστε έχει παρατηρηθεί από τα παραπάνω. Σ' αυτό στηρίζεται και η ικανότητα του ίδιου ώστε να αναγνωρίζει τις ικανότητες του παιδιού και να επιλέγει κατάλληλα προγράμματα για την ποιοτική και ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ακόμα, οφείλει να δημιουργεί κλίμα ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, ανάλογα, βέβαια, τις απαιτήσεις των μαθητών με στόχο να τους οδηγεί σε ίσες και όχι απλά σε μαθησιακές εμπειρίες. Πολύ σημαντικό, επιπλέον, είναι να αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, να παρεμβαίνει στο Κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και να το τροποποιεί ως προς το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τις μεθόδους και το διδακτικό πλαίσιο, βοηθώντας τους χαρισματικούς μαθητές.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών ώστε μόνοι τους να τις βελτιώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό όπου οι ίδιοι επιθυμούν και μπορούν. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνά σε καμιά περίπτωση ότι τα παιδιά είναι μέλη της τάξης και ότι χρειάζονται ίση αντιμετώπιση των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις «ανθρώπινες δεξιότητες» των μαθητών και τους συμπεριφέρεται ισότιμα, εφαρμόζοντας ευέλικτες βιωματικές – επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κατά βάση καθοδηγητικός, καθώς μέσω όλων των παραπάνω πρακτικών, οδηγεί τον μαθητή να εντοπίσει μόνος του τα χαρίσματά του ή τα ταλέντα του και, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων, να αναπτύξει τις ικανότητες του όσον τον δυνατόν μπορεί.

Ο ρόλος του σχολείου

Όμως, ο δάσκαλος δεν θα μπορεί να εφαρμόσει όλα τα παραπάνω, αν δεν συμβάλλει και το σχολείο. Ουσιαστικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα αφορούν τον ρόλο που έχει το σχολείο απέναντι σε μαθητές με χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Πρωταρχικός τους σκοπός πρέπει να είναι ο σεβασμός των μαθητών με ορισμένες ιδιαιτερότητες και να εντοπίζει τρόπους αντιμετώπισής τους, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και γνώσεων. Παράλληλα, δίνει κίνητρα με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμα, πολύ σημαντικό είναι να δημιουργεί και να συγκροτεί ομάδες μαθητών ανάλογα τις

ικανότητες που οι ίδιοι θα ήθελαν να κατακτήσουν. Φυσικά, η χρήση νέων και τεχνολογικών μέσων καθίσταται αναγκαία και σκόπιμη καθώς οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με δημιουργικές δραστηριότητες. Δεν θα πρέπει να απορρίπτεται σε καμιά περίπτωση η διαθεματική παρέμβαση με στόχο τον εμπλουτισμό της ύλης, γιατί αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. .

Επίσης, το σχολείο οφείλει να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Μια ακόμα σημαντική πρόταση που ήδη έχει υλοποιηθεί σε κάποιες περιοχές - και μάλιστα στην Ελλάδα - είναι οι διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες κατά τη θερινή περίοδο, όπως είναι οι κατασκηνώσεις που είναι θεματολογικά προσαρμοσμένες ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, και τέλος, περιλαμβάνει ανεξάρτητα μαθήματα.

Ο ρόλος του κράτους

Η καλλιέργεια της χαρισματικότητας των μαθητών επιτυγχάνεται και μέσω του κράτους, το οποίο οφείλει να δημιουργεί ένα ευέλικτο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο για τους μαθητές με χαρισματικότητα, να δημιουργεί διεπιστημονικές ομάδες διάγνωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών ή και των ταλέντων τους - και το κυριότερο όλων - φυσικά, είναι η στήριξη που θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο με κοινό στόχο την επίτευξη της καλλιέργειας των μαθητών με κάποιο χάρισμα.

Η συμβολή της οικογένειας

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως, όλα τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, αν δεν συμβάλλει ακόμα ένας παράγοντας - κλειδί για την ευτυχία των χαρισματικών παιδιών. Ο λόγος γίνεται για την οικογένεια του εκάστοτε μαθητή με κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο ή χάρισμα.

Πιο συγκεκριμένα, κύριο μέλημα των γονέων είναι να βοηθήσουν το παιδί τους να εντοπίσει μόνο του κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή χάρισμα, κάποια κλίση και ικανότητα, αλλά και ιδιορρυθμίες που παρουσιάζει και να το ενθαρρύνουν ώστε να μην τα καταπνίγει. Αντίθετα, να το καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να τα εκδηλώνει, να τα καλλιεργεί, να τα αναπτύσσει και να τα αξιοποιεί με κάθε δυνατό τρόπο. Βέβαια, πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία αποτελεί και η κοινωνική θέση της εκάστοτε οικογένειας και αν οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους τα εφόδια που αυτά χρειάζονται. Έπειτα, η οικογένεια θα πρέπει να επιχειρεί την άμεση συνεργασία μ' ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την παροχή ευκαιριών στο παιδί τους.

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά και, πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αποτελούν μια κατηγορία του πληθυσμού με ιδιαίτερες ικανότητες, εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζονται τους κατάλληλους παράγοντες, την αποδοχή, τα κίνητρα και την ενθάρρυνση για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στο επίπεδο όπου μπορούν και οι ίδιοι επιθυμούν, και το κυριότερο, να γίνουν πολίτες με αξίες και υπευθυνότητα.

Βιβλιογραφία

Μανωλάκος Π. (2010). Χαρισματικοί – Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Ο.ΕΚ), 7 – 9 Μαΐου. Αθήνα

Μπογδάνου Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Τεύχ. 18*, 135 – 147. ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2015, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/tevxos 15/135 - 147.pdf>

Αλαχιώτης, Ν.Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Π.Α.Αγγελίδης& Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. (σελ. 5-36). Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2008). Συμβουλευτική Προσέγγιση των Χαρισματικών Παιδιών και των Οικογενειών τους. Στο Η. Μатσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, (σελ. 435-467). Αθήνα: GUTENBERG

Θεοδωρίδου Σ. (2006). Διδακτορική διατριβή που υποβλήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής. Αλεξανδρούπολη

Ρίζος Σ. (2011). Διδακτορική διατριβή. *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα

Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα και Σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης

Μελομένη Ζαρμπούτη, Φιλολόγος- Γλωσσολόγος, MSc στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία

melinaz_x@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η περίπτωση των χαρισματικών μαθητών και το πώς αυτοί εκπαιδεύονται στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Για τα χαρισματικά παιδιά έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί από διάφορους επιστήμονες όπως ο Renzulli, ο Gardner και ο Heller. Οι διαφορετικοί ορισμοί συνδέονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά, με κρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και τελικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί μια χώρα. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τα χαρισματικά παιδιά που ακολουθούνται στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Συμπερασματικά, οι χαρισματικοί μαθητές με υψηλές ικανότητες φαίνεται να παραμένουν εντός του γενικού σχολείου, αλλά με διαφοροποιημένη διδασκαλία, τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και εμπλουτισμό της ύλης ώστε να καλύπτονται αποτελεσματικότερα οι ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικά παιδιά; Χαρισματικότητα; πολιτικές εκπαίδευσης; διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

This paper examines the case of gifted pupils and how they are trained in Greece and in Europe. Gifted children have been given a variety of definitions by various scientists such as Renzulli, Gardner and Heller. Different definitions are linked to demographic characteristics, state evaluation procedures, and ultimately to the educational policy followed by a country. The aim of the research is to present the educational policies for gifted children in Greece and other European countries. In conclusion, gifted students with high competencies seem to remain within the general school, but with differentiated teaching, modifying the Education Curricula and enriching teaching material to better meet their needs.

Keywords: gifted children; Charisma; educational policies; differentiating teaching.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι ιδιαιτέρως περίπλοκο και πολυδιάστατο. Μέχρι τις μέρες μας, είναι μια έννοια ασαφής και αδιευκρίνιστη, ενώ τα χαρισματικά παιδιά εξακολουθούν να είναι μια παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Γεγονός αρκετά παράδοξο, καθώς το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί τον επιστημονικό κόσμο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν ο Lewis Terman το 1925 πραγματοποίησε την πρώτη μακρά έρευνα στις Η.Π.Α., προσπαθώντας να ορίσει την έννοια της «χαρισματικότητας». Παρόλο, που από τότε πολλοί ερευνητές έχουν επιδιώξει να ερμηνεύσουν και να διευκρινίσουν το σύνθετο σύνολο των φαινομένων της χαρισματικότητας - και σε μεγάλο βαθμό έχουν επιτύχει αρκετή ακρίβεια σε κάποιους τομείς - υπάρχουν ακόμα πολλά εκκρεμή ερωτήματα και συχνές

παρανοήσεις για την έννοια και τη δομή της χαρισματικότητας. Οι απόψεις, που έχουν διατυπωθεί και συνεχίζουν να διατυπώνονται, σχετικά με τη δομή και τα συστατικά της χαρισματικότητας είναι πάρα πολλές και κυρίως εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για τη φύση της.

Το περιεχόμενο του όρου «χαρισματικός» ή «προικισμένος» (ο αντίστοιχος όρος στην αγγλική γλώσσα είναι «gifted»), έχει υποστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις, αλλά μέχρι και σήμερα κανένας ορισμός δεν έχει γίνει απ' όλους τους ειδικούς και τους επαγγελματίες του χώρου πλήρως αποδεκτός. Η πλειονότητα των ορισμών πάντως, είτε αυτοί είναι ψυχολογικά τεκμηριωμένοι, είτε έχουν ένα σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό, κρατούν σθεναρές αποστάσεις από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη, όπως αυτή μετράται από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι ορισμοί της χαρισματικότητας έχουν διευρυνθεί και πλέον περιλαμβάνουν περισσότερες υποομάδες από εκείνες, που περιελάμβαναν οι παραδοσιακοί ορισμοί. Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση «αγάπης και μίσους». Τις περισσότερες φορές, γονείς, εκπαιδευτικοί και πολίτες εκτιμούν και θαυμάζουν το εξαιρετικά ευφυές ή δημιουργικό άτομο, συγχρόνως όμως είναι προσκολλημένοι στην έννοια της ισότητας.

Το 1978 ο Renzulli παρουσιάζει το μοντέλο του τριαδικού εμπλουτισμού, ένα μοντέλο με πολύ μεγάλη απήχηση. Σύμφωνα με το Renzulli: «Η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών ομάδων βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών – γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης». Ο Renzulli θεωρεί, ότι κατοχή του ενός ή ακόμη και των δύο γνωρισμάτων, που προαναφέρθηκαν δε συνιστά χαρισματικότητα. Μόνο η συνεχής και ισόρροπη αλληλεπίδραση και των τριών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, δηλαδή της άνω του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της προσήλωσης στην εργασία, μπορούν να ωθήσουν ένα άτομο προς την εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς. Κάθε ένα από τα τρία γνωρίσματα συμμετέχει και συνεισφέρει ισότιμα στην ανάδειξη της χαρισματικής σκέψης και συμπεριφοράς. Η άνω του μέσου όρου ικανότητα από μόνη της, χωρίς τον σπινθήρα της δημιουργικότητας και την έντονη θέληση είναι απίθανο να δημιουργήσει συνθήκες υψηλής επίδοσης σε κάποιο σημαντικό τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Αργότερα, ο Gardner προτείνει το μοντέλο της πολλαπλής ευφυΐας, σύμφωνα με το οποίο σε κάθε παιδί εντοπίζονται επτά διαφορετικές, σχετικά αυτόνομες ευφυΐες και που η κάθε μία έχει τη δική της γλώσσα, τα δικά της σύμβολα και διαδικασίες (Gardner, 1983). Το 1992 ο Heller εισηγείται το μοντέλο του Μονάχου και υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι προϊόν γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Είναι συνεπώς σαφές ότι τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της χαρισματικότητας απασχολεί την έρευνα, η οποία συνεχώς της προσδίδει νέα χαρακτηριστικά και πτυχές.

Χαρισματικά παιδιά στα ελληνικά σχολεία

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ας σημειωθεί πως το 2003 (29 Οκτωβρίου) ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται ότι άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% που αποκλίνουν από τον μέσο όρο (προς τα κάτω). Οι μαθητές που αποκλίνουν επίσης από τον μέσο όρο, αλλά προς τα πάνω, αποτελούν και αυτοί το 2% του πληθυσμού. Αφού λοιπόν τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά αποτελούν και αυτά μια ειδική ομάδα, τότε και στην περίπτωση τους μπορεί να εφαρμοστεί η πολιτική ειδικών εκπαιδευτικών παροχών. Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές που μπορούν να προσφερθούν στα ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδαχαρισματικών σε «παραδοσιακή» τάξη, «κανονική» τάξη, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης ή όμιλοι ενδιαφερόντων.

Από το 1990 ιδρύθηκαν μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με στόχο να ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το 2002 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, όπου ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια και για τους χαρισματικούς μαθητές. Το 2003 με υπουργική απόφαση ιδρύονται Καλλιτεχνικά γυμνάσια. Συγχρόνως, το 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που ρητά αναφέρουν πως τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.

Πρόσφατα, με ιδιωτική πρωτοβουλία έχουν αναπτυχθεί συμπληρωματικά προγράμματα υποστήριξης και διδασκαλίας χαρισματικών μαθητών. Συγκεκριμένα, στο Κολλέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί Κέντρο για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου JohnsHopkins και με χορηγία του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος». Ταυτόχρονα, προωθείται η λειτουργία ολιγοήμερων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως και διαδικτυακά μαθήματα (Κέντρο για ταλαντούχα-χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα (CTYGreece),2014).

Πολιτικές εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων στη Δυτική Ευρώπη

Γενικότερα, τα περισσότερα κράτη της Δυτικής Ευρώπης ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της Διαφοροποιημένης Εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Προς την κατεύθυνση αυτή τα κράτη οδηγήθηκαν κυρίως μετά την διάσκεψη της Salamanca (1994). «Τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλες συνθήκες. Θα πρέπει να περιλαμβάνονται άτομα με αναπηρία και τα προικισμένα παιδιά και τα παιδιά του δρόμου που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, παρ 3, σ.6).

Σημαντικότατο είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση προς όλα τα κράτη-μέλη με τις εξής προτάσεις:

- Να στηρίζουν νομοθετικά τους χαρισματικούς μαθητές.
- Να ερευνήσουν μέσω προγραμμάτων τη φύση και τη συμπεριφορά τους καθώς και το λόγο των χαμηλών σχολικών επιδόσεων.
- Να παρέχουν ενισχυτικά προγράμματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Να παράγουν ειδική πρόβλεψη για την ένταξή τους στο γενικό σχολείο.
- Να πάρουν μέτρα αποφυγής του στιγματισμού τους λόγω της χαρισματικότητας τους.
- Να προάγουν την εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών – ψυχολόγων – κοινωνιολόγων μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών.

Βεβαίως, το ζήτημα που προκύπτει μετά την απόφαση αυτή είναι το ποιες χώρες εφάρμοσαν μερικές ή όλες τις παραπάνω προτάσεις και το αν διαμορφώθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές με κριτήριο την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Ακολουθώντας, λοιπόν, το 2009 διεξάγεται μια έρευνα στην Ευρώπη σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και των χαρισματικών (GiftedLearners: A Survey of Educational Policy and Provision, 2009). Οι συμμετέχουσες χώρες ήταν 24: Αυστρία, Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), Κύπρος, Ουγγαρία, Εσθονία, Δανία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ισπανία, Ελβετία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία και Ουαλία). Ανάμεσα σε άλλους, βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έκθεσης είναι να παράσχει μια επισκόπηση των τρεχουσών εκπαιδευτικών μέτρων που αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, η μεγάλη πλειονότητα των χωρών (17/24) δηλώνει ότι δε διαθέτει στη νομοθεσία της ειδικό ορισμό για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Εντούτοις, οι χώρες που αναγνωρίζουν τους ταλαντούχους μαθητές εντός της νομοθεσίας τους (7/24) αναφέρονται γενικά σε αυτούς υπό την έννοια της «μοναδικότητας» ή της «ποικιλίας ικανοτήτων» (πχ Ελλάδα, Λιθουανία), της «υψηλής γνωστικής ικανότητας» (Ισπανία), του $IQ > 130$ (Γαλλία) και ευρύτερα σε μαθητές των οποίων οι δεξιότητες είναι «άνω του μέσου όρου» ή είναι πιο «ικανοί» [πχ Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)], βάσει της σύγκρισης με άλλους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας στα υποχρεωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αντιστοίχως στη Δημοκρατία της Τσεχίας, χαρισματικοί μαθητές χαρακτηρίζονται εκείνοι με «υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας σε ένα ευρύ φάσμα τομέων δραστηριότητας, καθώς και σε επιμέρους γνωστικές, κινητικές, καλλιτεχνικές και κοινωνικές ικανότητες». Στη Σλοβενία, οι χαρισματικοί μαθητές ορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ίδιο συμβαίνει και στην Εσθονία, τη Γαλλία, την Ελλάδα και σε κάποιο βαθμό στην Ιρλανδία, όχι όμως και στις υπόλοιπες 19, που δεν περιλαμβάνουν τους χαρισματικούς μαθητές εντός του πληθυσμού των μαθητών που περιγράφονται ως έχοντες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Χαρακτηριστικά, στην Ισπανία, ενώ οι χαρισματικοί μαθητές συμπεριλαμβάνονταν στην κατηγορία των ΕΕΑ έως το 2006, μια νέα νομοθεσία διαφοροποίησε τις δυο κατηγορίες μαθητών (Οργανικός νόμος της Εκπαίδευσης, 2006). Αδιαμφισβήτητο, το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι οι χαρισματικοί μαθητές σχετίζονται με την έλλειψη δυσκολίας στην εκμάθηση (πχ Δημοκρατία της Τσεχίας) και η χαρισματικότητα με θέματα σχετικά με την ευφυΐα και τη δυνατότητα μάθησης.

Αναφορικά, με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές, 5/24 χώρες (Βέλγιο, Εσθονία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία και Ουαλία)) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς χρηματοδότησης για τους

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί. Η Ελβετία και η Ελλάδα δήλωσαν ότι ο μηχανισμός χρηματοδότησης που αφορά στην κατανομή των πόρων για τους ταλαντούχους μαθητές, οι οποίοι έχουν αναγνωστεί ως ΕΕΑ, δεν είναι σαφής. Όσον αφορά τις υπόλοιπες χώρες, υπάρχουν εκείνες που δε διαθέτουν πόρους ειδικά για τους χαρισματικούς εκπαιδευόμενους (Νορβηγία, Ιρλανδία) και εκείνες που διαθέτουν δημόσιους πόρους (Αυστρία). Στην Ολλανδία, τα σχολεία έχοντας αρκετή αυτονομία, έχουν τη δυνατότητα να διαθέσουν πόρους από το δικό τους προϋπολογισμό, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των χαρισματικών μαθητών τους.

Ακόμη, στη Λιθουανία η χρηματοδότηση χορηγείται μέσω ενός Εθνικού Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Χαρισματικών Παιδιών και Νέων Ανθρώπων. Στη Σλοβενία το Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτεί σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να εντοπίσει τους χαρισματικούς και να τους παρέχει επιπλέον διδασκαλία, καθώς επίσης δίνει την επιλογή στους μαθητές για ενισχυτικά μαθήματα και ειδική ατομική ή ομαδική στήριξη της μάθησης. Στην Ισπανία, υπάρχουν μόνο 3 αυτόνομες κοινότητες που έχουν αναπτύξει ειδικά προγράμματα και χρηματοδότηση που συνδέεται με τους χαρισματικούς μαθητές.

Προχωρώντας στις εκπαιδευτικές παροχές, αν και υπάρχει έλλειψη συναίνεσης σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και τα κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες δήλωσαν ότι οι ταλαντούχοι τοποθετούνται σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι περισσότερες ανέφεραν ότι υπάρχει επιπλέον η δυνατότητα να εκπαιδεύσουν τα παιδιά αυτά σε ειδικές δομές ή/και ακαδημίες, εναλλακτικά. Σε ένα μικρό αριθμό κρατών σημειώθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν σε ξεχωριστές τάξεις εντός των γενικών σχολείων (πχ Τσεχία, Ολλανδία). Στην Ισλανδία, αν και οι χαρισματικοί παρακολουθούν σχολεία Γενικής αγωγής, ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει επιπλέον δραστηριότητες και προωθεί τη συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς. Από την άλλη μεριά, υπάρχει και η λύση της μεικτής προσέγγισης μεταξύ ειδικών και γενικών τάξεων όπως στη Δανία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ολλανδία και Ελβετία. Ωστόσο, είτε οι μαθητές αυτοί τοποθετηθούν σε ειδικό είτε σε γενικό σχολείο ένα διαφορετικό είδος εκπαιδευτικής παροχής διατίθεται επιπλέον για αυτούς. Σε 14 χώρες παρέχονται ειδικά προγράμματα στα γενικά σχολεία προαιρετικά, ενώ μόνο σε Ισπανία και Ουαλία είναι υποχρεωτικά. Ακόμα, ειδικά προγράμματα εκτός σχολικών ωρών είναι προαιρετικά σε 18 χώρες και τα μαθήματα αυτά δεν είναι διαθέσιμα στη Φινλανδία, τη Μάλτα, την Ολλανδία και τη Νορβηγία.

Σε ότι αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση, η έρευνα υπογραμμίζει ότι είναι προαιρετική σε 15 χώρες και υποχρεωτική στη Γερμανία, Σλοβενία και Ισπανία. Σε άλλες χώρες όπως την Ελλάδα, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, τη Μάλτα και τη Νορβηγία, η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση (ως ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές) δεν είναι διαθέσιμη. Συμπερασματικά, λοιπόν, επισημαίνεται ότι κατά κύριο λόγο οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό όμως προϋποθέτει και την εφαρμογή διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μελέτη, ο πιο κοινός τύπος προσαρμογής- τροποποίησης του γενικού προγράμματος σπουδών είναι η εξατομικευμένη στήριξη υπό την καθοδήγηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (20 χώρες), συνεπικουρούμενη από την επιτάχυνση (19 χώρες), δηλαδή τη δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να φοιτήσουν σε ένα επίπεδο υψηλότερο από αυτό που φοιτούν,

τον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος (19 χώρες) καθώς και από συμβουλευτικές υπηρεσίες (σε πολλές χώρες έχει καθιερωθεί ο λεγόμενος θεσμός των «μεντόρων»). Στην Ιρλανδία και τη Λιθουανία, οι υπηρεσίες αυτές είναι μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών.

Καταληκτικά, με βάση τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας στην Ευρώπη, προκύπτει ότι σχεδόν όλες οι χώρες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών με διαφορετικό βέβαια βαθμό ενεργοποίησης και εμπλοκής. Η χώρα που φαίνεται να πρωτοστατεί στον τομέα αυτό, εφαρμόζοντας πληθώρα πρακτικών, είναι η Γερμανία, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πρακτικές	Deu	Aut	Bel	Fra	Che	Nld	Ita	Prt	Esp	Sca
Ειδικά σχολεία	x					x				
Ειδικές τάξεις	x	x								x
Συμβουλευτικές υπηρεσίες	x									
Διαγωνισμοί	x	x	x	x		x	x		x	
Θερινά προγράμματα	x	x	x					x	x	x
Προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων	x				x	x		x	x	x
Εξωτερικές δραστηριότητες εμπλουτισμού	x	x		x	x	x		x	x	
Οργανισμοί/ ιδρύματα	x	x		x	x	x		x	x	
Διαφοροποίηση σε κοινή τάξη		x			x	x			x	x
Επιτάχυνση	x		x		x				x	
Ιδιωτική πρωτοβουλία (σχολεία, προγράμματα)	x		x	x	x		x			x
Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης					x	x				
Νομικό πλαίσιο	x	x				x		x	x	
Network										
Εμπλουτισμός	x		x		x					

(Χαντζούλη, 2016, σ. 112)

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν χώρες στην Ευρώπη που δεν δείχνουν κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών, όπως οι Σκανδιναβικές. Στις χώρες αυτές η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν περιλαμβάνει ειδικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση αυτής της κατηγορίας μαθητών και συγχρόνως αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα ήταν ελιτίστικο και αντιδεοντολογικό. Παρά την έλλειψη κάποιας ιδιαίτερης φροντίδας για τα χαρισματικά παιδιά, εντούτοις παρατηρείται πολλοί μαθητές αυτών των χωρών να διακρίνονται σε διεθνούς επιπέδου διαγωνισμούς (Eurydice, 2006, σ. 8, 10).

Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση

Η περίοδος κατά την οποία τα χαρισματικά παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση και στο γενικό σχολείο είναι ιδιαίτερα κρίσιμη λόγω της κοινωνικής αλλά και της εκπαιδευτικής της διάστασης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έχουν αφενός να αντιμετωπίσουν τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητάς τους και την ψυχολογική και κοινωνική πίεση που αυτή συνεπάγεται και αφετέρου την απογοητευτική για αυτά εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω της απουσίας της πρόκλησης και του κεντρίσματος των ενδιαφερόντων τους. Δεδομένου, λοιπόν, των ιδιαιτεροτήτων, γίνεται κατανοητό ότι είναι επιβεβλημένη η εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων-παροχών που να καλύπτουν τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους.

Οι Coleman&Gallagher είναι οι πρώτοι που προσδιόρισαν τις βέλτιστες δυνατές πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Coleman&Gallagher, 1995, 32-33). Οι πρακτικές αυτές εκπονούνται μέσω των προγραμμάτων της επιτάχυνσης και του εμπλουτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλες ποιοτικές μεθόδους όπως τη διαφοροποίηση, το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, τη συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, τις επιπλέον δράσεις-διαδικασίες και τις υπηρεσίες προσωπικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, η επιτάχυνση μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές όπως της επιτάχυνσης ως προς τις τάξεις, διαδικασία κατά την οποία το παιδί υπερπηδά-παραλείπει μια ή και περισσότερες τάξεις, της επιτάχυνσης ως προς τα μαθήματα, δηλαδή το παιδί μπορεί να φοιτά μερικώς σε ανώτερες τάξεις αν και είναι εγγεγραμμένο στη νομικά ορθή τάξη για την ηλικία του, της τηλεσκόπησης, δηλαδή της συμπύκνωσης της διδασκτέας ύλης και της πρόωπης εισόδου σε μια νέα φάση εκπαίδευσης, δηλαδή της εγγραφής του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό με βάση τα ιδιαίτερα γνωστικά του χαρακτηριστικά (Ρίζος, 2011, 148-149).

Η εκπαιδευτική πρόταση του εμπλουτισμού αφορά στην ποιοτική ανάπτυξη της ύλης που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα και σε ένα υψηλότερο επίπεδο σχεδιασμού της διδασκαλίας, που θα μπορούσε βέβαια να ωφελήσει το σύνολο των παιδιών μιας τάξης. Αποτελεί ουσιαστικά μια βαθύτερη αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στις κανονικές τάξεις των σχολείων να αποτελεί μια ομαλότερη και αποτελεσματικότερη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα πλαίσια της ενταξιακής προσέγγισης. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει έγκαιρα τα παιδιά που εμφανίζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και στη συνέχεια να τα αξιολογεί.

Προφανώς και κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση, εφόσον καλούνται να αναλάβουν το σύνθετο έργο της διαφοροποίησης όλων των μαθημάτων και της ενθάρρυνσης των ενδιαφερόντων των χαρισματικών παιδιών που υπάρχουν στην τάξη.

Συμπεράσματα- Επίλογος

«Οι χαρισματικοί - δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομηλίκων τους. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδισή τους, η λάθος αντιμετώπισή τους από το σχολείο είναι κίνδυνος για τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητας τους (Μανωλάκος, 2010). Στην Ελλάδα, μέχρι προσφάτως, τα χαρισματικά παιδιά δεν έχαιραν αντιμετώπισης κατάλληλης προς την ιδιαίτερη φύση τους. Μόλις το 2003, δημοσιεύτηκε το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στα οποία ρητά υπογραμμίζεται ότι «...τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Σήμερα, η τάση που επικρατεί πανευρωπαϊκά, αλλά και στη Ελλάδα, είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη.

Για να μπορέσει βέβαια ένα τέτοιο εγχείρημα να αποδώσει καρπούς απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, υποστηρικτικού για τους χαρισματικούς μαθητές, ενισχυμένου με εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας, καθώς και ενός θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου. Η περαιτέρω κατάρτιση επίσης των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη, ώστε να εξοικειωθούν με τη «μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και άλλων μεθόδων, μέσα στην τάξη μεικτής ικανότητας και να αποκτήσουν τεχνικές και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές τους, όταν χρειάζεται» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι., Αθήνα 2004).

Το σχολείο όμως από μόνο του δεν είναι αρκετό για να στηρίξει και να διαχειριστεί εξολοκλήρου την χαρισματική φυσιογνωμία αυτών των παιδιών. Η οικογένεια είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ανάδειξης και αξιοποίησης της χαρισματικότητας. Πάνω από όλα βέβαια πρέπει να τοποθετείται ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή τόσο των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων όσο και των συναισθηματικών αναγκών των ατόμων αυτών.

Βιβλιογραφία

- Ν.3194/2003 (ΦΕΚ 267/Α/2003) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων».
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.- Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ
- Μανωλάκος Π. (2010). Χαρασματικοί – Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα.
- Χαντζούλη Ε., (2016). *Εκπαίδευση ευφυών μαθητών*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα). Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/38103>
- Ρίζος Σ., (2011). *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα) <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/25868>
- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practice in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2009). *Gifted Learners A Survey of Educational Policy and Provision*. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου, 2018, από το [https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted Learners A Survey of Educational Policy and Provision 2009 .pdf](https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf)
- Eurydice, (2006). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe (Working Document). Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου, 2018, από το [http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific measures giftedness EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Heller, K. (1992). *Identifying and counseling gifted students*, εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα, Νοέμβριος 13-15.

- Renzulli, S.J., (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-183.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, volume 1: Mental and physical traits of 1000 gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ερευνητική εργασία: απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και πως αυτή αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα

Ζάχαρη Κατερίνα, Νηπιαγωγός

k_zacahari@hotmail.com

Ζερκούλη Μαρία- Αναστασία, Νηπιαγωγός

marzer@windowslive.com

Κουμέντος Ιωάννης

ikoumentos@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια του ετήσιου προγράμματος εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, διεξαγάγαμε και συντάξαμε μία έρευνα με τίτλο *Απόψεις και γνώσεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτων τάξεων του δημοτικού για τα χαρισματικά παιδιά*. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τις γνώμες και απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη χαρισματικότητα, στις περιοχές της Θήβας και των Βορείων προαστίων. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας επικεντρώνεται στη κατασκευή των θεωρητικών απόψεων, από την σκοπιά διαφόρων μοντέλων και προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί, σ' ένα βαθμό, ποιες είναι οι γνώμες για τη χαρισματικότητα αλλά και να δούμε τις απόψεις των ερωτώμενων συγκριτικά στις περιοχές των βορείων προαστίων και της Θήβας. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν: να ανιχνευθούν οι γενικές απόψεις και γνώσεις για την χαρισματικότητα, να διαπιστωθεί η σχέση χαρισματικότητας και σχολικής επίδοσης, να δούμε αν οι ερωτώμενοι γνωρίζουν κάτι για την εκπαιδευτική πολιτική γύρω από το θέμα και τέλος να γίνουν προτάσεις βελτίωσης της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών. Για τη συλλογή δεδομένων μοιράστηκαν 40 ημερολόγια, 20 στην περιοχή της Θήβας και 20 στα Β. Προάστια. Από τα 20 ερωτηματολόγια, τα 10 δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και πρώτων τάξεων δημοτικού, και 10 σε γονείς. Το δείγμα επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και τη μέθοδο «χιονοστιβάδα». Η μέθοδος αποσκοπεί στην ανταλλαγή απόψεων με στόχο την προώθηση και διεύρυνση του προβληματισμού γύρω από ένα ζήτημα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται όταν είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο υπό έρευνα πληθυσμός και επιλέγονται άτομα με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά οποία συστήνουν ονόματα άλλων ατόμων, οι οποίοι περιλαμβάνονται στην έρευνα στο επόμενο στάδιο. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων.

Λέξειςκλειδιά:χαρισματικότητα

Abstract

Under the annual Special Education conference we carried out a survey on the perceptions and awareness of parents and educators involved in pre- school and early primary education regarding intellectual giftedness. Our research explores the beliefs and and opinions held by parents and educators regarding the needs of gifted children

in two regions of Greece, Thebes and the northern suburbs of Athens. The theoretical framework of this study focuses on how these beliefs have been formed taking into account the various concepts and scientific models that have been used on the study of intellectual giftedness. The aim of our research is, not only to explore the prevalent beliefs among parents and educators but also to attempt a comparison in the way they appear and vary in these two different regions of Greece. Furthermore, we have set as our individual objectives to explore the general understanding and knowledge of people on the matter, to examine the interconnection between intellectual giftedness and school performance, to find out what is the existing knowledge of individuals about the current educational policy and finally to make a proposal on how to upgrade the educational system. In order to collect data 40 questionnaires were distributed, 20 in the region of Thebes and 20 in the Northern suburbs. 10 of these questionnaires were completed by teachers involved in early primary and pre- school education and 10 were given to parents. Our sample was targeted and selected through the "snowball method". The aim of this method is to juxtapose different views so as to promote creative debate around a specific matter. It is used, in particular, when it is difficult to allocate questionnaires to the survey's focus group. Individuals with the desired specific features are selected instead and they, then introduce other people who are included in the survey at a later stage. The data processing was completed using the quality analysis method.

Keyword: giftedness

Ιστορική αναδρομή

Στον αιώνα μας, πρώτος ο LewisTerman, ασχολήθηκε συστηματικά με τα χαρισματικά παιδιά. Τα παιδιά που ασχολήθηκε είχαν Δείκτη Νοημοσύνης (ΔN) >140 και τα παρακολουθούσε για περισσότερο από 30 χρόνια. Οι μελέτες του κατέρριψαν την μέχρι τότε αντίληψη, ότι τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να υπερέχουν απαραίτητως σε όλες τις δεξιότητες και επιδόσεις. Ως το 1960, κριτήριο του "πνευματικού χαρίσματος" ήταν ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης. Σήμερα, ο ορισμός του είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει την εκτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών για επιτεύγματα, τη συμπεριφορά τους, καθώς και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (Γιαννάκου- Κίτσου, 1998, σελ. 21)

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί την κοινωνία από τα αρχαία χρόνια. Η αντίληψη πως μερικοί άνθρωποι κατέχουν ειδικά χαρίσματα τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν, ήταν φανερή και στους αρχαίους Έλληνες. Στη Σπάρτη, η χαρισματικότητα οριζόταν με βάση τις πολεμικές και αρχηγικές ικανότητες των ατόμων. Η επιλογή των υποψηφίων γίνονταν από τη γέννηση, κυρίως με βάση τα σωματικά χαρακτηριστικά. Στην Αθήνα πίστευαν πως οι ιδιαίτερες ικανότητες κάποιου, είναι δώρο από κάποιο θεό, μάγο ή δαίμονα και το άτομο δεν συμμετέχει στην ύπαρξη και φροντίδα του χαρίσματος. Ο Πλάτων, πρότεινε να αναζητήσει η Πολιτεία τα χαρισματικά παιδιά και να τα προετοιμάσει για ηγετικούς ρόλους. Οι Κινέζοι από το 2200π.χ, είχαν υιοθετήσει τις ανταγωνιστικές εξετάσεις, για να βρουν ικανούς ανθρώπους για την στελέχωση των διοικητικών κρατικών μηχανισμών. Τα παιδιά με τις ασυνήθιστες ικανότητες και ταλέντα, στέλνονταν στην αυτοκρατορική αυλή όπου και αξιοποιούνταν τα προσόντα τους.

Η έννοια της ευφυΐας, ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η

υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης. Ο Jung (1954), αναφέρει ότι η ευφυΐα και η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά συνδέονται μεταξύ τους, ενώ ο Getzel (1981), σημειώνει ότι η ευφυΐα τοποθετεί τις ρίζες της στο ασυνείδητο. Ο πρώτος που προσπάθησε να αξιολογήσει τη νοημοσύνη μέσα από τη διαδικασία των τεστ, ήταν ο Galton το 1869, ο οποίος επηρεασμένος από των Δαρβίνο, ερεύνησε το θέμα της κληρονομικότητας. Εξερευνώντας των παράγοντα του περιβάλλοντος που επηρεάζει την ανάπτυξη τα νοημοσύνης, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σταθερή νοημοσύνη λειτουργεί ως αντικατάσταση της " θεϊκής νοημοσύνης" των αρχαίων Ελλήνων.

Στα περισσότερα κράτη της δυτικής Ευρώπης, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της Διαφοροποιημένης Εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά (μμέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος), γεγονός που ενισχύθηκε και από τη Συμφωνία της Salamanca (1992). Για να πετύχει όμως το εγχείρημά αυτό, θα πρέπει να εξασφαλιστεί και η επαρκής εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών και φυσικά η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση του προγράμματος. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε και, μεταξύ άλλων, τα προέτρεπε:

- Να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν τη στήριξη αυτών των παιδιών.
- Να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα που να εξερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τους λόγους που προκαλούν τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.
- Να παράσχουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά, ενισχυτικά προγράμματα τόσο σε μαθητές, όσο και σε εκπαιδευτικούς.
- Να διαμορφώσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό κλίμα που επιχειρείται να καθιερωθεί (ένταξη του συμπληρωματικού - ενισχυτικού κύκλου μαθημάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα).
- Να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης αποζητώντας την εποικοδομητική αξιοποίηση ενός τέτοιου χαρίσματος και όχι την πρόκληση αρνητικών συνεπειών για τον ίδιο τον μαθητή.
- Τέλος, να προωθήσουν μια παρομοίως εποικοδομητικής συνεργασία (μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών) μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και όλων των σχετιζόμενων ειδικοτήτων, με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση μμιας τέτοιας παρέμβασης.

Πέρα από τα ευρωπαϊκά σύνορα, πολλές είναι οι χώρες που εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην περίπτωση της Κίνας, όπου τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε τέσσερις άξονες: η ολοκλήρωση της προσωπικότητας, η παροχή επιταχυνόμενης μάθησης, η εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και η ενθάρρυνση μια θετικής στάσης προς τη χαρισματικότητα. (Λεπτοκαρίδης Π., 2011, σελ. 18-19)

Μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η κυρίαρχη αντίληψη για τα χαρισματικά άτομα, ήταν η συσχέτιση της χαρισματικότητας με την ψυχική νόσο. Οι γιατροί και οι ψυχίατροι εκείνης της εποχής, πίστευαν ότι η εξερετική νοητική υπεροχή, αποτελούσε μια μορφή γενετικής ανωμαλίας, που έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή συναισθηματική οργάνωση και την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Ήδη από την αρχαιότητα, ο Αριστοτέλης θεωρούσε ότι η ευφυΐα σχετίζεται με την τρέλα. Ο C. Lombroso, ο περιβόητος "πατέρας" της εγκληματολογίας, υποστήριζε την ύπαρξη ψυχικών ιδιορρυθμιών- διαταραχών μέχρι τον έσχατο βαθμό της σχιζοφρένειας. Αλλά και σύγχρονες μελέτες αφήνουν υπονοούμενα, για την συσχέτιση της χαρισματικότητας με ψυχοπαθολογικές ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη.

Το νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε με το νόμο του 2817/2000 έχει πλησιάσει την αντίστοιχη Ευρωπαϊκή πολιτική, που επιδιώκει την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την παράλληλη ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, από το 2008, με ειδική νομοθεσία (Αντωνίου, 2008), περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και οι «χαρισματικοί» μαθητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».(Αντωνίου- Γάκη, 2016, σελ. 2) Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται σε ένα αρκετά ευρύτερο και φιλόδοξο ερευνητικό σχέδιο το οποίο στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών για την χαρισματικότητα και πώς αυτή αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Είναι προφανές ότι για την ερευνητική σε τέτοιες περιοχές, οι οποίες μάλιστα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως «υψηλής επικινδυνότητας» λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που εμφανίζει οποιαδήποτε προσπάθεια αντικειμενικής τους προσέγγισης, απαιτείται η χρήση αρμόδιων μεθοδολογικών τεχνικών όπως είναι η συνέντευξη. Το ερωτηματολόγιο φαίνεται να πληρεί τις βασικές προϋποθέσεις των ερευνητικών μας προσανατολισμών.

Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί, σ' ένα βαθμό, το επίπεδο των γνώσεων που έχουν γονείς και εκπαιδευτικοί για τα χαρισματικά παιδιά ,καθώς και η αντιμετώπιση των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

Α)Να αναδειχθούν οι γενικές απόψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την χαρισματικότητα.

Β)Να εξεταστεί η σχέση της σχολικής επίδοσης με την χαρισματικότητα.

Γ)Να αναδειχθεί η εκπαιδευτική πολιτική γύρω από την χαρισματικότητα και τι γνωρίζουν οι ερωτώμενοι σχετικά με αυτή.

Δ)Να προταθούν τρόποι βελτίωσης της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών.

Η παρούσα μελέτη δεν περιορίζεται μόνο με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τον ερωτώμενο, καθώς και στην ανάλυση γραπτού υλικού και νομικών εγγράφων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω και αποτελούνται από τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν σε γονείς και εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που λήφθηκαν.

- Ποιες είναι οι γνώμες/πεποιθήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα;
- Πως πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι συνδέεται η χαρισματικότητα με τη σχολική επίδοση;
- Με ποιους τρόπους πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει η ομαλή ένταξη των χαρισματικών παιδιών;
- Τι εμπόδια δημιουργούνται στην εκπαίδευση τους;

Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και στόχος της είναι να παρουσιάσει απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την χαρισματικότητα και πως αυτή αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε κατάλληλη γιατί στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και τη συγκεκριμένη έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει και να φτάσει σε σημεία όπου μπορεί να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, συναισθήματα, στάσεις, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000 · Ιωσηφίδης, 2003 · Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, που στόχος ήταν να διαπιστώσουμε τις γνώσεις και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα, οι ερωτώμενοι αρνήθηκαν να δώσουν συνεντεύξεις και προτίμησαν να μας συμπληρώσουν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις.

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας (interface) μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την

επιτυχία μιας έρευνας. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για το ερωτηματολόγιο ήταν και ανοιχτού τύπου (εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων), μιας και οι ερωτήσεις αυτού του τύπου επιτρέπουν μια πιο πλούσια και σε βάθος διερεύνηση, αλλά και κλειστού τύπου, καθώς η αποκλειστική ύπαρξη μόνο ανοιχτού τύπου ερωτήσεων μπορεί να προκαλέσουν αμηχανία και σύγχυση στον ερωτώμενο ο οποίος ενδεχομένως μπορεί να μην διαθέτει ευφράδεια λόγου και γνώσεις.

Το δείγμα της έρευνας

Για τη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκαν μη τυχαίες μέθοδοι η δειγματοληψία «χιονοστιβάδας» και η «σκόπιμη» δειγματοληψία (purposive sample) στις περιοχές της Θήβας και των Βορείων Προαστίων. Οι μονάδες που επιλέξαμε να συγκρίνουμε για το αποτέλεσμα ήταν επιλεγμένες ώστε να μας επιτραπεί η ερμηνευτική πρόσβαση σε οτιδήποτε είναι αυτό που μας ενδιαφέρει χωρίς όμως αυτές να αποτελούν στην πράξη το αντικείμενο του ενδιαφέροντος μας. Ως εκ τούτου οι μονάδες επιλέχθηκαν με σκοπό τις συγκρίσεις εμπειριών.

Ανάλυση δεδομένων

Διερευνώντας στα πλαίσια της έρευνας τις γενικές απόψεις και γνώσεις για την χαρισματικότητα, διαπιστώσαμε ότι, κανένας από τους ερωτώμενους δεν έδωσε ακριβή ορισμό για την έννοια της χαρισματικότητας και του χαρισματικού παιδιού. Συνοψίζοντας τις απαντήσεις τους, ωστόσο, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μίλησαν για ιδιαίτερα ταλέντα παιδιών και ανεπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει κάποιος ακριβής ορισμός για την έννοια της χαρισματικότητας. Συνήθως, όταν μιλάμε για χαρισματικά άτομα αναφερόμαστε σε άτομα με υψηλή νοημοσύνη και αντίληψη (πάνω από τον μέσο όρο, όχι όμως απαραίτητα) σε συνδυασμό με δημιουργική σκέψη και ικανότητα αφοσίωσης στην ενασχόληση με κάποιο έργο. Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ένα εξαιρετικό επίπεδο σ έναν ή παραπάνω τομείς της έκφρασης, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης ενώ βλέπουμε ταλέντα στα μαθηματικά ή την μουσική (Delisle & Lewis, 2003).

Το 1978 ο Renzulli, πρότεινε έναν πιο διευρυμένο ορισμό της χαρισματικότητας, όπου υποστηρίζει ότι το χάρισμα (giftedness) είναι η αλληλεπίδραση τριών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι αυτά που μπορούν να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο συνδυασμό ικανοτήτων (Γιαννάκου- Κίτσου, 1998, σελ. 21-22):

- Γενική νοητική ικανότητα πάνω από το μέσο όρο
- Υψηλά επίπεδα υπομονής στην ολοκλήρωση μιας προσπάθειας
- Υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας

Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι η έννοια της χαρισματικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε ιδεολογικές αντιλήψεις.

Η αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών από το κοινωνικό τους περιβάλλον ήταν ένα θέμα που μας απασχόλησε στην έρευνα μας. Οι ερωτώμενοι ήταν διχασμένοι για το αν τα παιδιά αντιμετωπίζονται θετικά ή αρνητικά, με τους περισσότερους

εκπαιδευτικούς ,και των δύο περιοχών, να πιστεύουν ότι υπάρχει θετική αντιμετώπιση και την πλειοψηφία των γονέων αντίθετα, να υποστηρίζει ότι η αντιμετώπιση των παιδιών αυτών δεν είναι και τόσο θετική.

Ο διχασμός των απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στην οπτική από την οποία βλέπουν αυτά τα παιδιά οι δύο ομάδες. Ένας εκπαιδευτικός κατανοεί την χαρισματικότητα μέσα από μια πιο επαγγελματική οπτική, και βάση των γνωστικών, κυρίως, ικανοτήτων του παιδιού. Αντίθετα ένας γονιός αναγνωρίζει περισσότερο συμπεριφορές του παιδιού γι' αυτό και θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται αρνητικά μιας και τονίζονται στοιχεία της συμπεριφοράς τους, που πολλές φορές είναι αρνητικά. Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους του σε δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, και ως εκ τούτου να αποθαρρύνεται ,ενώ μπορεί να έχουν μια αρνητική αντίληψη για τους εαυτούς τους και να υποφέρουν από μειωμένη κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

Προχωρώντας την έρευνα, βλέπουμε ότι οι δυο ομάδες (γονείς – εκπαιδευτικοί) είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ένα χαρισματικό παιδί, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην έρευνα, είτε μέσω της συμπεριφοράς τους , είτε μέσω των γνωστικών τους ικανοτήτων.

Ωστόσο, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δύο ομάδων στην ερώτηση αν τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας από ένα παιδί με φυσιολογικό δείκτη, παρατηρήσαμε μια αντίφαση. Οι εκπαιδευτικοί , παρά το γεγονός ότι γενικά παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι από ότι οι γονείς απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά, ενώ οι γονείς αρνητικά.

Σε πολλές έρευνες ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί σημαντικό κριτήριο ακαδημαϊκής επιτυχίας , μιας και η τελευταία είναι ταυτόσημη κυρίως με τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου. Συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον D. Goleman, είναι η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνουν διάκριση μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων και να τα ονομάσουν κατάλληλα, καθώς και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική πληροφορία ως οδηγό σκέψης και συμπεριφοράς.

Σε ερωτήσεις που αφορούσαν την σχολική επίδοση των χαρισματικών παιδιών, πάνω από τους μισούς ερωτώμενους θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να εκπαιδεύονται βάση ενός εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο κατά κύριο λόγο να είναι στην ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ 28 από τους 40 ερωτώμενους απάντησαν θετικά στο αν τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να έχουν ισότιμη προσοχή με παιδιά που έχουν άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες

Για την αποτελεσματική εκπαίδευση αυτών των μαθητών, είναι απαραίτητες λειτουργίες όπως: η *νοητική προσβασιμότητα*, δηλαδή η διαμόρφωση τάξεων που θα είναι προσβάσιμες σε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, ο *σεβασμός στη νοητική ποικιλομορφία*, όπου είναι η βασική αρχή σε ένα σχολικό περιβάλλον συμμετοχικής εκπαίδευσης και τέλος η *χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας*, δηλαδή η ύπαρξη ετερόμορφων ομάδων συνεργατικής μάθησης, καθώς η συνεργασία ενός ταλαντούχου/ χαρισματικού παιδιού με έναν συμμαθητή του μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην εξέλιξή του. Το 1990 ψηφίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Υπουργών η παιδαγωγική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία

αναφέρεται στη διακήρυξη της Unesco, που διαμορφώθηκε στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας, περί Ειδικής Αγωγής και προτείνει ένα σχολείο για όλους τους μαθητές όλων των μαθησιακών επιπέδων. Σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα σε ένα « ελάχιστο περιοριστικό πλαίσιο». Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών προσαρμόζουν το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. (Λεπτοκαρίδης, 2011, σελ. 15-16)

. Στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία διαφαίνεται ένας έντονος σκεπτικισμός, αν όχι φοβία ή απαξία, για την ιδιαίτερη μεταχείριση των χαρισματικών παιδιών και τη θέσπιση ενός δραστικού υποστηρικτικού συστήματος προς αυτά. Αντιθέτως, φαίνεται ότι στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών δεν ισχύει η αρχή των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που αντανακλά την γενικότερη λογική η οποία διέπει των σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για μαθησιακές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, μέχρι και το 2000 δεν υπήρχε κάποιου είδους νομοθεσία για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. ότι «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.»

Με τον νόμο 3194 του 2003, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αναγνωρίζονται ως μια ομάδα υπαρκτή μέσα στο μαθητικό δυναμικό της χώρας, ενώ Ο τελευταίος νόμος, που θεσπίστηκε το 2008/ άρθρο 3, αναφέρει ότι: "Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ το προσδοκώμενο για την ηλικιακή τους ομάδα. Έτσι λοιπόν, με αφορμή αυτές τις ανάγκες αυτών των παιδιών και με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και εκπαιδευτικών προγραμμάτων για του μαθητές αυτούς σε Σχολές και Τμήματα Α.Ε.Ι, που θα μπορούν να εκδηλώσουν το ενδιαφέρον τους."».(Λεπτοκαρίδης Π., 2016,σελ.20-21)

Σημαντικό σημείο της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάλυση των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα που αφορούν προτάσεις βελτίωσης που κλήθηκαν να δώσουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Σημείο αναφοράς υπήρξε η πρώτη ερώτηση για το αν υπάρχει επαρκής ενημέρωση για τις ανάγκες των παιδιών αυτών, στην οποία η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε αρνητικά και ταυτόχρονα κρίνουν σημαντικό να υπάρχει ενημέρωση των γονέων, ώστε να υποστηρίξουν και αυτοί όπως μπορούν τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον J. Renzulli δύο ομάδες παραγόντων συμβάλουν στην εκδήλωση της χαρισματικότητας: **οι παράγοντες προσωπικότητας και τους παράγοντες περιβάλλοντος, ενώ αναφέρει «η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών ομάδων βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών: των γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, των υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και των υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης».**

Δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια είδους αναλυτικό πρόγραμμα ειδικό για αυτά τα παιδιά , ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στη δύσκολη θέση να διαχειριστεί

μόνος του μέσα στην τάξη την πρόκληση ενός χαρισματικού μαθητή, τη στιγμή που δεν υπάρχει κάποια συστηματική προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται σε προσωπικό επίπεδο να επιμορφώσει τον εαυτό του και να τον εφοδιάσει έτσι ώστε να καλύψει τις ανάγκες ενός παιδιού με υψηλές ικανότητες, με βάση κάποιες αρχές.

Βασικές αρχές για την ομαλή ένταξη των χαρισματικών, όπως τις αναφέρει η κα. Λαμπροπούλου στον *Οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες Νοητικές ικανότητες και Ταλέντα*, είναι η νοητική προσβασιμότητα, κατά την οποία σαν εκπαιδευτικοί οφείλουμε να διαμορφώσουμε τάξεις προσβάσιμες σε αυτά τα παιδιά, που θα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, όχι με περισσότερη ύλη, αλλά με ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών και συγκεκριμένα μαθήματα που να συμβάλουν στη νοητική εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών. Οι επόμενες δύο αρχές είναι ο σεβασμός της νοητικής ποικιλομορφίας, που αποτελεί στοιχείο υψίστης σημασίας σε ένα σχολικό περιβάλλον συμμετοχικής εκπαίδευσης, και χρήση στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης τάξης που δεν 'εκμεταλλεύονται' τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

Τέλος αναφορικά με το αν η νομοθεσία έχει περιθώρια αλλαγών για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά. , θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων ταυτίζονται με τις προτροπές του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 1994 σε όλα τα κράτη μέλη οι οποίες μεταξύ άλλων αναφέρουν

- Να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν την στήριξη αυτών των παιδιών. «...να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν την στήριξη τους» (ΓΟ9 ΘΗΒΑ)
- Να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα που να εξερευνούν σε βάθος τη φύση και τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τους λόγους που προκαλούν τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.
- Να παράσχουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά, ενισχυτικά προγράμματα τόσο σε μαθητές, όσο και σε εκπαιδευτικούς.
- Να διαμορφώσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό κλίμα που επιχειρείται να καθιερωθεί (ένταξη του συμπληρωματικού - ενισχυτικού κύκλου μαθημάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα).
- Να λάβουν τα απαιτούμενα μέτρα ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός κάποιου μαθητή εξαιτίας της χαρισματικής του φύσης αποζητώντας την εποικοδομητική αξιοποίηση ενός τέτοιου χαρίσματος και όχι την πρόκληση αρνητικών συνεπειών για τον ίδιο τον μαθητή.
- Τέλος, να προωθήσουν μια παρομοίως εποικοδομητική συνεργασία (μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών) μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και όλων των σχετιζόμενων ειδικοτήτων, με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση μιας τέτοιας παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψαν κάποια σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά τα αποτελέσματα δεν είχα μεγάλες αποκλίσεις αν τα

συγκρίνουμε βάση της περιοχής, ωστόσο παρατηρήθηκαν αποκλίσεις αν η σύγκριση γίνει με βάση την ιδιότητα του ερωτώμενου (γονέας ή εκπαιδευτικός)

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ερωτήσεων του πρώτου άξονα διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι μίλησαν για ανεπτυγμένη κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, όταν ερωτήθηκαν για τον ορισμό του χαρισματικού παιδιού, ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν ένα χαρισματικό παιδί. Οι ερωτώμενοι όταν ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι υπάρχει θετική αντιμετώπιση μικρό ποσοστό απάντησε θετικά, ενώ μεγάλος αριθμός (15 από τους 20) εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν σίγουρη ακαδημαϊκή επιτυχία.

Αναλύοντας τον δεύτερο άξονα, ωστόσο, διαπιστώσαμε ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν σίγουρη ακαδημαϊκή επιτυχία, μόλις 7 απάντησαν ότι έχουν πάντα καλή σχολική επίδοση. Μεγάλη ήταν και απόκλιση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την ύπαρξη εξατομικευμένου προγράμματος και την ισότιμη αντιμετώπιση σε σχέση με παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες. Από την ανάλυση του δεύτερου άξονα επίσης

Συνεχίζοντας την ανάλυση, από τον τρίτο άξονα διαπιστώσαμε ότι ελάχιστοι ερωτώμενοι γνωρίζουν για την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου για τη χαρισματικότητα, ενώ μόνο ένας γονέας γνώριζε ότι τα χαρισματικά παιδιά βρίσκονται κάτω από την ομπρέλα της ειδικής αγωγής.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση και του τέταρτου άξονα συμπερασματικά διαπιστώσαμε ότι όλοι οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση για την χαρισματικότητα, οι γονείς πρέπει να λαμβάνουν ενημέρωση ώστε να βοηθούν και οι ίδιοι το παιδί τους, ενώ, τέλος, παρατηρήθηκε ότι σε μια από τις δυο περιοχές ενδιαφέροντος μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν θεωρείται υψίστης σημασίας.

Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα, αντιμετωπίσαμε τον περιορισμό της άρνησης των ερωτωμένων να προχωρήσουμε σε προσωπικές συνεντεύξεις μαζί τους και προτίμησαν να συμπληρώσουν μόνοι τους το ερωτηματολόγιο. Αυτό περιόριζε την έρευνα μας και είχε ως αποτέλεσμα στη συλλογή λιγότερων πληροφοριών καθώς η πηγή πληροφοριών ήταν περιορισμένη. Επιπλέον η προφορική μαρτυρία διαφέρει από τη γραπτή καθώς, δεν είναι εφικτό να αναλυθούν επαρκώς τα τεκμήρια που συνεπάγονται από την λεπτομερή επεξεργασία της έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου Αλέξανδρος- Σταμάτιος, Γάκη Ανδρονίκη (2016), Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, Αθήνα
- Αργύριος Αργυρίου- Γεωργία Γιωτοπούλου,-Αγγελική-Μαρία Παππά (2017), Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση, Αθήνα
- Γιαννάκου- Κίτσου Μελομένη (1998), Παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλό δείκτη νοημοσύνης- Επισήμανσή τους και εκτίμηση του κοινωνικής τους συμπεριφοράς, Θεσσαλονίκη
- Κούσουλας Φώτης (2017), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες, Αθήνα
- Κυριαζή Νότα (2011), Η κοινωνιολογική έρευνα- Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα, Πεδίο
- Λεπτοκαρίδης Παύλος (2011), Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, Θεσσαλονίκη
- Ματσαγούρας Ηλίας Γ. (2008), Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση, Αθήνα
- Μοσχογιάννη Μ- Παρτσαλίδου Σ. (2016), Ανίχνευση χαρισματικότητας στα μαθηματικά: μια διερεύνηση των γνωστικών παραμέτρων με τελειόφοιτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα
- Ρίζος Σπυρίδων (2011), Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών- Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών, Αθήνα
- Χατζούλη Ελένη, Παπαδάτος Γιάννης (2016), Πρόγραμμα κατανόησης/ Παραγωγής γραπτού λόγου σε τρίγλωσσους ευφυείς μαθητές της ε' και στ' δημοτικού του Μόντρεαλ του Καναδά, Αθήνα

Παράρτημα

Άξονας 1

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Σύνολο γονέων
Ο όρος χαρισματικό παιδί περιλαμβάνει ιδιαίτερα ταλέντα	5	4
Τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανεπτυγμένη την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη τους	12	11
Υπάρχει θετική αντιμετώπιση από το περιβάλλον τους	7	4
Μπορείτε να αναγνωρίσετε ένα χαρισματικό παιδί	14	11
Τα παιδιά αυτά έχουν σίγουρη ακαδημαϊκή επιτυχία	11	5

Άξονας 2

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Σύνολο γονέων
Υπάρχουν δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	19	14
Είναι σημαντική η ύπαρξη εξατομικευμένου προγράμματος	17	9
Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό	8	7
Ισότιμη αντιμετώπιση με παιδιά που έχουν άλλες μαθησιακές δυσκολίες	19	9
Έχουν πάντα υψηλή σχολική επίδοση	7	3

Άξονας 3

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Σύνολο γονέα
Υπάρχει νομοθεσία για τα χαρισματικά παιδιά	4	1
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια	3	0
Τα χαρισματικά παιδιά είναι στην ομπρέλα της ειδικής αγωγής	7	1
Τα πρότυπα σχολεία απευθύνονται στα χαρισματικά παιδιά	3	0

	Σύνολο εκπαιδευτικών	Σύνολο γονέων
Υπάρχει επαρκής ενημέρωση για την χαρισματικότητα	0	0
Πρέπει να υπάρχει επαρκής γνώση του γονέα ώστε να βοηθήσει το χαρισματικό παιδί του	18	19
Απαραίτητες οι αλλαγές στην εκπαίδευση	16	11
Απαραίτητη η συνεχής εκπαίδευση του εκπαιδευτικού	16	7

Διπλά Ιδιαίτεροι Μαθητές –Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ζαχαριάκη Ροδάνθη, Φιλολόγος, ΕΚΠΑ

rodanthi.zach@gmail.com

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Ειδ. Αγωγής, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

kedaaz@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μία ετερογενή ομάδα που ορίζεται από μαθητές με υψηλές γνωστικές ικανότητες ή ισχυρά διακριτά ταλέντα ενώ παράλληλα αντιμετωπίζουν δυσκολίες που μετριάζουν την έκφραση των υψηλών τους δυνατοτήτων. Η ταυτοποίηση τους μάλιστα καθίσταται δυσχερής επειδή συχνά οι αδυναμίες αυτών των μαθητών καλύπτουν τα πλεονεκτήματά τους.

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Τονίζεται η αναγκαιότητα για έγκαιρο εντοπισμό και άμεση παρέμβαση με την ορθή επιλογή διαγνωστικών εργαλείων που θα οδηγήσει στην ανάδειξη των ικανοτήτων τους, υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι ενδεδειγμένες παρεμβάσεις στον τρόπο διδασκαλίας των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. Τέλος επισημαίνεται η αξία της χρήσης συμβουλευτικής καθώς και της συνεργασίας σχολικού περιβάλλοντος, οικογένειας και ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – διπλά ιδιαίτεροι μαθητές – είναι μία κατηγορία μαθητών που κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει, καθώς τα παιδιά αυτά πιθανόν να είναι πολύ περισσότερα από όσα έχουν καταγραφεί στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι μαθητές αυτοί χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης ώστε να αναδειχθούν οι χαρισματικές τους δεξιότητες, οι οποίες επισκιάζονται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: διπλά χαρισματικοί μαθητές; χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Ανίχνευση; διαγνωστικά εργαλεία

Abstract

Gifted students with learning disabilities are a group of students that is defined as students with superior strength or strong talents as well as specific learning disabilities. The identification is usually difficult because the learning weaknesses of those students cover their advantages. The main aim of the present study is the presentation of the gifted students with learning disabilities – twice exceptional students (2E) and their special characteristics. The fast identification, the immediate act with the right use of the diagnostic tools as well as the role of the teacher and the right intervention in the teaching form, will lead to the highlighting of their skills and talents. The value of advisory and cooperation between school environment, family and special scientific staff is signalized. The gifted students with learning disabilities- twice exceptional students- are a student's category that is more common that is described in the international bibliography. These students need special confrontation in order to develop their charismatic skills.

Key words: twice exceptional; 2E; gifted students with learning disabilities; Identification; diagnostic tools

Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Για να οριστεί η πολύπλευρη εικόνα των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να οριοθετήσουμε τους όρους «χαρισματικότητα» και «μαθησιακές δυσκολίες». Ένας αρκετά γνωστός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το Νόμο για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αδυναμίες (Individuals with Disabilities Education Act) αναφέρεται στη διαταραχή μίας ή περισσότερων από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να παρουσιαστεί ως αδυναμία στην ακοή, στη σκέψη, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς. Περιλαμβάνονται περιπτώσεις αντιληπτικών αδυναμιών εγκεφαλικού τραύματος, ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δυσλεξίας και εξελικτικής αφασίας. Δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που προέρχονται από αναπηρίες οπτικού ή κινητικού τύπου, από νοητική στέρηση, από συναισθηματικές διαταραχές ή εξαιτίας περιβαλλοντικής, πολιτισμικής και οικονομικής αποστέρησης (Reichsly, Hosp & Schmled, 2003).

Ένας ακόμη γνωστός ορισμός προέρχεται από την Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities) ο οποίος αναφέρει πως «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ετερογενής ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών ικανοτήτων. Είναι εγγενείς και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Προβλήματα στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσιάζονται στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες αναπηρίες (αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες) ή να επηρεάζονται από εξωτερικές επιδράσεις (πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή φοίτηση) δεν προέρχονται από αυτές τις καταστάσεις ή τις επιδράσεις» (Kavale & Forness, 2000).

Τα κοινά σημεία των ορισμών είναι ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές που μπορεί να επηρεάζουν όλες τις περιοχές της απόκτησης γνώσεων, παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και υφίστανται παρά την ύπαρξη ευνοϊκών συνθηκών και καταστάσεων, όπως η επαρκής νοημοσύνη, το κατάλληλο κοινωνικό-πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η απουσία προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας. Κοντολογίς, το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι η επίδοσή τους σε μια περιοχή ακαδημαϊκών γνώσεων είναι σημαντικά χαμηλότερη από αυτήν που θα περίμενε κανείς με βάση τη γενική νοητική τους ικανότητα και επιπλέον, αυτή η αντίφαση δεν οφείλεται σε έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή ή σε προβλήματα υγείας (McCoach et al., 2001).

Ορισμός Χαρισματικότητας

Για να μπορέσουμε να ορίσουμε τη χαρισματικότητα δεν μπορούμε να στηριχθούμε μόνο στον δείκτη ευφυΐας του μαθητή. Για παράδειγμα, τα κίνητρα, η αυτοαντίληψη και η δημιουργικότητα συχνά συμπεριλαμβάνονται στους διευρυμένους ορισμούς της χαρισματικότητας, όπως επίσης συζητείται συχνά και ο ρόλος της κουλτούρας ως συνυφασμένη με τη χαρισματικότητα (Sternberg&Davidson, 1986). Πολύ γνωστός επίσης και ο ορισμός του Renzulli (1986), σύμφωνα με τον οποίο η χαρισματικότητα περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα σύνολα, την άνω του μέσου όρου γενική ικανότητα, την αφοσίωση στην εργασία και τη δημιουργικότητα.

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC): «χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή την μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σε αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μία μέτρηση» (Delisle&Lewis, 2003, σελ. 35).

Ορισμός Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Οι μαθητές που συνδυάζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς και αδυναμίες σε κάποιους άλλους (Baum&Owen, 1988).

Διπλά ιδιαίτεροι μαθητές ή χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από δυνατότητες υψηλών επιδόσεων σε τομείς όπως ο ακαδημαϊκός, οι τέχνες, η ηγεσία ή η δημιουργικότητα και ταυτόχρονα παρουσιάζουν στοιχεία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών όπως δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, προβλημάτων αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, φάσματος αναπτυξιακών διαταραχών ή πάσχουν από Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας.

Η ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι σημαντικά πιο χαμηλή από αυτό που θα αναμενόταν με βάση τη γενική νοητική τους ικανότητα. Όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή η διαφορά δεν οφείλεται σε έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών στη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή περιοχή ή σε κάποιο πρόβλημα υγείας. Επειδή ακαδημαϊκά οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ υψηλό δυναμικό, η ακαδημαϊκή τους επίδοση μπορεί να μην είναι τόσο χαμηλή όσο αυτή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν μέσο δυναμικό. Συνεπώς, αυτοί οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανόν να προταθούν για υποστήριξη σε δομές ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η χαρισματικότητα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βασίζεται όχι μόνο στην υψηλή νοητική ικανότητα αλλά επίσης στην ικανότητα υψηλής επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς, όπως στις τέχνες, στις ηγετικές ικανότητες και στη δημιουργικότητα. Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να ανταποκρίνεται στα κριτήρια του χαρισματικού δείχνοντας υψηλό δυναμικό ή και υψηλή επίδοση σε μία τουλάχιστον συγκεκριμένη περιοχή, ανεξάρτητα από τη μέση ή κάτω του μέσου επίδοση σε άλλους τομείς (Lupart&Toy, 2009). Έρευνες στον τομέα της χαρισματικότητας φανερώνουν πως τα

παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερα από αυτά που υπέθεταν οι ερευνητές (Thomson, 2006).

Κατηγορίες Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κύριες κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία είναι οι χαρισματικοί μαθητές με μη εντοπισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με συχνή συμμετοχή σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές. Όμως, με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται πτωτική πορεία στις σχολικές τους επιδόσεις και αυξάνεται το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επίδοσης τους και αυτής που επιδεικνύουν. Αυτό συμβαίνει επειδή ανεβαίνει το επίπεδο της εκπαίδευσης και έρχονται στην επιφάνεια οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Παρόλα αυτά σπάνια οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται γιατί παραμένουν μαθητές υψηλών επιδόσεων.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μη εντοπισμένη χαρισματικότητα. Οι μαθητές αυτοί συχνά συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής λόγω των εύκολα ανιχνεύσιμων μαθησιακών δυσκολιών τους ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν χαρισματικότητα σε έναν ή περισσότερους τομείς ακαδημαϊκών ή νοητικών ικανοτήτων. Η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών εντοπίζεται δύσκολα από τους εκπαιδευτικούς γιατί τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον εστιάζει στις μαθησιακές δυσκολίες και όχι στις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή.

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία μαθητών είναι οι μαθητές με μη εντοπισμένη χαρισματικότητα και μη εντοπισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών έχει μαθησιακές δυσκολίες που μετριάζουν την έκφραση της χαρισματικότητας τους και ικανότητες που καλύπτουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Η υψηλή νοητική τους ικανότητα αντισταθμίζει τις αδυναμίες τους με αποτέλεσμα το προφίλ τους να ταυτίζεται με αυτό ενός μαθητή μετρίων επιδόσεων. Σε αυτή την κατηγορία μαθητών η χαρισματικότητα μπορεί να εκφραστεί σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος όπως σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά αυτά κατά κανόνα δεν συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής ούτε για την χαρισματικότητά τους αλλά ούτε και για τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Χαρακτηριστικά Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Για να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα των διπλά ιδιαίτερων μαθητών και να προσεγγιστούν ολοκληρωμένα τα χαρακτηριστικά τους πρέπει πρώτα να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και τέλος αυτά των διπλά ιδιαίτερων μαθητών.

Οι μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται συχνά από αίσθημα απογοήτευσης, εύκολη παραίτηση και δεν δείχνουν συνέπεια στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Επίσης παρουσιάζουν συχνά δυσκολία στην μάθηση, έλλειψη κινήτρων και έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά. Η παρορμητικότητα και η υπερευαίσθησία είναι ακόμα κάποια από τα χαρακτηριστικά τους καθώς και η αποτυχία ολοκλήρωσης ανατεθέντων έργων. Παρουσιάζουν έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων, ανεπαρκή προσοχή και συγκέντρωση, αδυναμία απομνημόνευσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι μαθητές αυτοί

δυσκολεύονται να κατανοήσουν την σχέση αιτίου και αιτιατού, παρουσιάζουν αργή απόκριση και μεταθέτουν τις ευθύνες τους σε άλλους. Οι προσδοκίες τους πολλές φορές είναι μη ρεαλιστικές αλλά παρόλα αυτά τις επιτυχίες τους τις αποδίδουν στην τύχη και όχι στις ικανότητές τους (Reis, Neu&McGuire, 1995 · Nielsen, 2002).

Χαρακτηριστικά Χαρισματικών Μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, έχουν υψηλές ικανότητες ανάλυσης, κατανοούν και επεξεργάζονται με ευκολία ανώτερες έννοιες και πολύπλοκα ζητήματα και διαθέτουν κριτική σκέψη. Τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να λύνουν προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους καθώς διαθέτουν συνδυαστική και αφαιρετική σκέψη. Η φαντασία τους είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, παρουσιάζουν υψηλή δημιουργικότητα και έχουν πολλά ενδιαφέροντα εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως η ιδιαίτερη κλίση στη μουσική και στις τέχνες. Όσον αφορά στον τρόπο μελέτης τους, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν πολύ υψηλή παραγωγικότητα και αφοσίωση. Επιπλέον διαθέτουν ηγετικές ικανότητες, μεγάλη επιθυμία για γνώση και ανακάλυψη. Το ανεβασμένο επίπεδο της συλλογιστικής τους σκέψης τους βοηθάει στο να κατανοούν, να εμβαθύνουν και να συνδέουν ανώτερες έννοιες και ιδέες (Reis, Neu&McGuire, 1995 · Nielsen, 2002) .

Χαρακτηριστικά Διπλά Ιδιαίτερων Μαθητών

Τα χαρακτηριστικά των διπλά ιδιαίτερων μαθητών είναι υψηλή νοητική ικανότητα σε τουλάχιστον ένα μαθησιακό πεδίο με ταυτόχρονη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Διαθέτουν ολιστικό τρόπο μάθησης και αδυναμία στην αποστήθιση (Brody& Mills, 1997). Ο μαθητής δεν ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση πληροφοριών αλλά διαθέτει αυξημένη συνθετική ικανότητα (Munro, 2002). Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και συχνά κάνουν σκληρή αυτοκριτική (Baum, Owen, & Dixon, 1991 · Robinson, 1999 · Dole, 2000, Lupart&Toy, 2009). Η απογοήτευση προκαλείται λόγω των υψηλών προσδοκιών ιδίως σε μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί χαρισματικοί αλλά δεν έχει γίνει η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από το περιβάλλον (Williams, 2005). Πολλές φορές όμως οι υψηλές προσδοκίες πηγάζουν από το ίδιο το παιδί αφού η τελειομανία είναι χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας (Lupart&Toy, 2009). Παρουσιάζουν επίσης τάση για κοινωνική απομόνωση καθώς αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα τους, γνωρίζουν τις δυνατότητές τους τις οποίες όμως δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν και να εκφράσουν, γεγονός που οδηγεί στη δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Williams, 2005 · Vespi&Yewchuk, 1992).

Τέλος, χαρακτηρίζονται από μεγάλη επιμονή ιδιαίτερα σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος (Baum&Owen, 1988 · Lupart&Toy, 2009).

Μέθοδοι Ανίχνευσης Διπλής Ιδιαιτερότητας

Όπως έχει αναφερθεί, είναι ιδιαίτερα δύσκολο και για τις τρεις κατηγορίες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών να εντοπιστούν και να διαγνωσθούν. Για αυτόν τον λόγο η σημαντικότερη μέθοδος ανίχνευσης είναι η παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Μία από τις σημαντικότερες μεθόδους ανίχνευσης είναι η πτωτική τάση στις επιδόσεις του μαθητή με την πάροδο του χρόνου σε συνδυασμό με εξακριβωμένη υψηλή ικανότητα - χαρισματικότητα. Ο χαρακτηρισμός της χαρισματικότητας συνοδεύεται σχεδόν πάντα από υψηλές προσδοκίες του σχολικού και οικογενειακού

περιβάλλοντος του μαθητή. Άρα ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει την εξέταση της περίπτωσης του διπλά ιδιαίτερου μαθητή σε έναν χαρισματικό μαθητή με πτωτική σχολική επίδοση παρά τις πιθανές αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος (Blacher, 2002). Συνεπώς η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι στιγμιαία αλλά να χαρακτηρίζεται από συνέχεια (Lupart&Toy, 2009). Αυτό προϋποθέτει την διαρκή ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες και τις επιδόσεις του μαθητή κατά την διάρκεια της σχολικής του πορείας.

Επιπλέον μια μέθοδος ανίχνευσης της χαρισματικότητας είναι το WISC και οι υποκλίμακες του καθώς όπως αναφέρεται (Brody&Mills, 1997 · Cooperetal., 2004)

τα παιδιά που πετυχαίνουν ανώτερα επίπεδα σε διάφορες υποκλίμακες του WISC θα πρέπει να θεωρούνται δυνητικά χαρισματικά. Με μεγαλύτερη ευκολία γίνεται η διάγνωση χαρισματικότητας σε μαθητές που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις σε λεκτικές και μη λεκτικές κλίμακες νοημοσύνης. Η δυσκολία εντοπισμού της χαρισματικότητας εστιάζεται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν καταφέρνουν υψηλά αποτελέσματα σε όλες τις υποκλίμακες του WISC λόγω των ελλειμμάτων τους (Waldron&Saphire, 1990 · Nielsen, 2002). Άρα η ανίχνευση της χαρισματικότητας (Lupart&Toy, 2009) μπορεί να γίνει με λεκτικές κλίμακες νοημοσύνης όπως το Wechsler με προσαρμοσμένο κριτήριο Δ.Ν. από 130 σε 120 ώστε να μπορεί να διαγνωστεί η χαρισματικότητα. Επίσης ανιχνεύεται με μη λεκτικές κλίμακες όπως το Raven'sProgressiveMatrices, ένα σχηματικό και αξιόπιστο τεστ που εφαρμόζεται σε μαθητές που το γλωσσικό τους επίπεδο είναι τόσο χαμηλό που μειώνει την συνολική επίδοσή τους (Mills, Ablard&Brody, 1993).

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως θεωρείται ένδειξη διπλής ιδιαιτερότητας η μεγάλη διαφορά πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης και οι εσωτερικές διαφορές στις διάφορες υποκλίμακες ενός τεστ νοημοσύνης (πχ διαφορά 7 μονάδων του μεγαλύτερου από το χαμηλότερο σκορ μπορεί να συνιστά ένδειξη διπλής ιδιαιτερότητας) (Neihart, 2008).

Ως περισσότερο ολοκληρωμένη μέθοδος ανίχνευσης θεωρείται η πολυπαραγοντική προσέγγιση, δηλαδή η συλλογή πολλών δεδομένων με διάφορα μέσα, όπως συνεντεύξεις παιδιού-γονέων για να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον μαθητή (McCoatchetal., 2001). Επιπροσθέτως, η χορήγηση κάποιου τεστ δημιουργικότητας όπως το TorranceTestofCreativeThinking (TTCT) βοηθά εκπαιδευτικούς και γονείς να αντιληφθούν τις ικανότητες του μαθητή. Τέλος, σημαντική είναι η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων ώστε να υπάρξει ενημέρωση για τις εξωσχολικές δραστηριότητες και ικανότητες του μαθητή, κάτι που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια πιο σφαιρική άποψη για τον μαθητή (Lupart&Toy, 2009).

Στρατηγικές Παρέμβασης

Ως ιδιαίτερη επιτυχία από την πλευρά του εκπαιδευτικού θεωρείται η αναγνώριση της χαρισματικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια ωστόσο, πρέπει να υπάρξει σωστή αντιμετώπιση και αποτελεσματική παρέμβαση ώστε να ενισχυθούν οι τομείς υπεροχής και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά είναι σημαντικό να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτεπάρκειά των μαθητών αυτών (Dole, 2000).

Οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές λόγω της χαρισματικότητάς τους αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που πολλές φορές επιδρά σημαντικά στην αυτοεκτίμησή τους. Μια άλλη ενδεδειγμένη στρατηγική παρέμβασης είναι η επιτάχυνση του προγράμματος σπουδών του διπλά ιδιαίτερου μαθητή στους τομείς υπεροχής. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται ενίσχυση στην έκφραση του λόγου και ταυτόχρονα το επίπεδό του στα μαθηματικά να είναι πολύ υψηλότερο από αυτό της υπόλοιπης τάξης. Αυτά τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται και να τους επιτρέπεται να εργάζονται στο κατάλληλο επίπεδο για κάθε συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα (McCoatchetal., 2001), ακόμα και αν δημιουργείται έλλειψη συγχρονισμού και αναντιστοιχία στο πρόγραμμα σπουδών τους (Lupart&Toy, 2009).

Επίσης πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στα δυνατά σημεία των διπλά ιδιαίτερων μαθητών. Έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές που λάμβαναν ειδική εκπαίδευση τόσο για τη χαρισματικότητα όσο και για τις μαθησιακές δυσκολίες ή αυτοί που συμμετείχαν μόνο σε προγράμματα για χαρισματικούς είχαν υψηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν σε προγράμματα μόνο για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Nielsen&Mortorff-Albert, 1989).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και εξέτασης μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο. Το μάθημα γίνεται πιο θελκτικό με την προβολή ταινιών, παρουσίαση σκετς, εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών, διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας κ.α. (Williams, 2005). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες του μαθητή και να ενισχύσει τις ικανότητές του, αφού μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο χαρισματικός μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποκτήσει τον δικό του τρόπο έκφρασης, ώστε να μπορέσει να ξεδιπλώσει τις ικανότητες του μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Dole, 2000). Για αυτόν τον λόγο οι μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα υποστηρίζει τις αδυναμίες τους και ταυτόχρονα θα ενισχύει και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους (Williams, 2005).

Οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμία στην αποστήθιση συνεπώς καλό θα είναι να δίνεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον πολύπλευρο τρόπο σκέψης τους και να παρακάμψουν πιθανά εμπόδια που δημιουργούνται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Dole, 2000). Εξαιτίας αυτού, οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές συχνά επιλύουν τα προβλήματα με σωστούς αλλά όχι συνηθισμένους τρόπους. Τα συγκεκριμένα παιδιά λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την επιβράβευση σε σχέση με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να αντιλαμβάνεται καλύτερα τις ικανότητές του και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύει συναισθηματικά τον διπλά ιδιαίτερο μαθητή και να επιβραβεύει τις προσπάθειές του, ώστε να αναδειχθεί η χαρισματικότητά του.

Οι παραπάνω παρεμβάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στα πλαίσια κανονικής τάξης και όχι τάξης ειδικής αγωγής (McCoatchetal., 2001). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες των χαρισματικών μαθητών μπορεί να μειώνουν την επίδοσή τους, όχι όμως στο επίπεδο της επίδοσης των υπόλοιπων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός πέρα από τα στενά πλαίσια της διδασκαλίας εντός σχολικής τάξης, μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών, προτρέποντάς

τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Vespi&Yewchuk, 1992). Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες ειδικά στους τομείς υπεροχής τους, τις οποίες πολύ συχνά δυσκολεύονται να αναδείξουν (Williams, 2005).

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στον διπλά ιδιαίτερο μαθητή δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ολοκληρωμένη αν δεν περιλαμβάνει την επικοινωνία και συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (Williams, 2005). Αυτό συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σφαιρική εικόνα για τα χαρακτηριστικά του διπλά ιδιαίτερου μαθητή καθώς και να γνωρίζει τις κλίσεις και τα ταλέντα του. Από την άλλη πλευρά, πρέπει οι γονείς του μαθητή να έχουν μία καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ώστε να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται τόσο με την χαρισματικότητα όσο και με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό θα βοηθήσει στο να μπορούν οι γονείς να παρέχουν στον μαθητή ευκαιρίες για σχετικές με τα ταλέντα του εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και να ενισχύουν με κατάλληλο τρόπο την αυτοαντίληψη του (Blacher, 2002).

Συμπέρασμα

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – διπλά ιδιαίτεροι μαθητές – είναι μια κατηγορία μαθητών πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει αυτή την κατηγορία μαθητών σε κάθε σχολική τάξη, είτε με την μορφή χαρισματικού μαθητή που δεν έχουν διαγνωστεί οι μαθησιακές του δυσκολίες, είτε με την μορφή μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που δεν έχει αναγνωριστεί η χαρισματικότητά του, είτε με την μορφή ενός μέτριου σε επιδόσεις μαθητή που δεν έχει χαρακτηριστεί ούτε ως μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αλλά ούτε και ως χαρισματικός μαθητής. Άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ανεπτυγμένη παρατηρητικότητα, ώστε να μπορεί να διακρίνει χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών ή τομείς υπεροχής σε κάθε μαθητή χωρίς να κατηγοριοποιεί τους μαθητές του σε χαρισματικούς μαθητές ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, η παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού συνιστούν τη σημαντικότερη μέθοδο ανίχνευσης των διπλά ιδιαίτερων μαθητών.

Εν κατακλείδι, η ενίσχυση των χαρισματικών δεξιοτήτων των διπλά ιδιαίτερων μαθητών και όχι η παραδοσιακή προσέγγιση της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, παραμένει η σημαντικότερη στρατηγική παρέμβασης στην ιδιαίτερη και ευαίσθητη κατηγορία των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

- Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321–326.
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical identification strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Blacher, J. (2002). Twice-Exceptional: Learning Disabled and Gifted. *Exceptional Parent*, 32, 9, 100-103.
- Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 30, 282–296.
- Callahan, C. & Hertberg-Davis, H. (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York, NY : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cooper, E. E., Ness, M., & Smith, M. (2004). A case study of a child with dyslexia and spatial-temporal gifts. *Gifted Child Quarterly*, 48, 2, 83-94.
- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23, 91–96.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Korinek, L. (1992). Gifted children with specific learning disabilities. In J. Van Tassel-Baska (Ed), *Planning effective curriculum for gifted learners* (pp261-284). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Lupart, J. L., & Toy, R. E. (2009). Twice exceptional: multiple pathways to success. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp 507-525). New York: Springer.
- McCoach, D. B., Kehle, T.J., Bray, M.A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (5), 403-411.
- Mills, C. J., Ablard, K. E., & Brody, L. (1993). The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students. *Roeper Review*, 15, 183-186.
- Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7, 2, 20-30.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115-137). New York, NY: Springer.

- Nielsen, M. E., & Mortorff-Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review*, 12, 1, 12-35.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93-111.
- Rechsly, D. J., Hosp, J. L., & Schmied, C. M. (2003). And miles to go...: state SLD requirements and authoritative recommendations. www.nrcld.org/html/research/states/milestogo.pdf.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63, 463-479.
- Renzulli, S. J. (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 99 (34), 195-205
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, CT: Cambridge University Press.
- Thomson, M. (2006). *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Vespi, L. & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72.
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 491-498.
- Williams, K. E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38, 1, 16-20.

Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης και επιθετική συμπεριφορά σε έγκλειστους ανηλίκους με παραβατική συμπεριφορά

Τιμόκλεια Ζαχαρογέωργα, ψυχολόγος, υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

e-mail: timoclia@hotmail.com

Γιάννης Παπαδάτος, Ομ. Καθηγητής ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ

e-mail: papadatosj@primedu.uoa.gr

Σταμάτης Αντωνίου, Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ

e-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

e-mail: fpolychr@psych.uoa.gr

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία επισημαίνει την αύξηση της νεανικής παραβατικότητας στην Ευρώπη, καταδεικνύοντας τις καταστροφικές συνέπειες που έχει το πρόβλημα για τον ίδιο τον παραβάτη και το κοινωνικό σύνολο. Τονίζει την αναποτελεσματικότητα των σωφρονιστικών προγραμμάτων και την αναγκαιότητα σχεδιασμού παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των ανήλικων παραβατών, τα οποία ενισχύουν και συντηρούν την παραβατική συμπεριφορά. Αναγνωρίζοντας την περιορισμένη μελέτη του προβλήματος στον ελληνικό χώρο, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων που εμφανίζουν οι ανήλικοι παραβάτες, όπως αυτά ταξινομούνται και περιγράφονται στο σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκτενέστερης ερευνητικής εργασίας τον Απρίλιο του 2013 στα γυμνάσια της Ελλάδας που λειτουργούν μέσα σε φυλακές. Το δείγμα αποτέλεσαν 45 μαθητές αρσενικού φύλου ηλικίας 16-19 ετών και οι 20 καθηγητές των σχολείων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για εφήβους του συστήματος Achenbach (ASEBA/YSR) και αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο/συνέντευξη για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι ανήλικοι κρατούμενοι παρουσιάζουν σε υψηλά ποσοστά επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, προβλήματα τα οποία δεν αντιμετωπίζονται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ούτε από το σχολείο ούτε από το σωφρονιστικό ίδρυμα. Με βάση τα συμπεράσματα προτείνεται τα προγράμματα αποκατάστασης και επανένταξης των παραβατικών μαθητών να περιλαμβάνουν στοχευμένες παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της διαταραχής διαγωγής.

Λέξεις -Κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα; Επιθετικότητα; διαταραχή διαγωγής

Abstract

International research and experience shows the increase of juvenile delinquency in Europe, demonstrating the disastrous consequences of the problem for the offender himself and the community as a whole. It stresses the ineffectiveness of rehabilitation

programs and the need to design interventions that take into account the psychosocial characteristics of juvenile delinquents, which reinforce and sustain delinquent behavior. Recognizing the limited study of the problem in Greece, this research aims at exploring externalizing problems of juvenile offenders as they are classified and described in the Achenbach system for Empirically Based Assessment. The present study was carried out as part of a more extensive research work in April 2013 in junior high schools operating in prisons. The sample consisted of 45 male students aged 16-19 and 20 school teachers. The Achenbach questionnaire for adolescents (ASEBA / YSR) and a self-referral questionnaire / interview for teachers were used to collect the data. According to the results of the survey, juvenile inmates show high rates of aggressive and offending behavior, which are not addressed in the view of teachers either by the school or the rehabilitation institution. Based on the findings, it is proposed that rehabilitation and reintegration programs for juvenile offenders include targeted interventions to prevent and effectively deal with aggression and conduct disorder.

Key words: Juvenile delinquency; Aggression; conduct disorder

Εισαγωγή

Η παραβατική συμπεριφορά είναι μια μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που αποτελεί σήμερα σημαντικό θέμα μελέτης και έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, της κλινικής, της κοινωνικής και της δικαστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το πρόβλημα είναι υπαρκτό σε όλες σχεδόν τις χώρες, με ερευνητές να καταδεικνύουν πως τα ποσοστά των νέων με παραβατικότητα ανέρχονται στο 26% του συνολικού πληθυσμού (Griffin, 2017. Μανιαδάκη, 2013. Sander, Patall, Amoscato, Fisher, & Funk, 2012. Umair & Azka, 2016). Εν τούτοις, τα προγράμματα αντιμετώπισης του προβλήματος σε διεθνές επίπεδο κρίνονται αναποτελεσματικά, εφόσον ένας μεγάλος αριθμός των ανήλικων παραβατών υποτροπιάζουν εκδηλώνοντας συχνότερες και βαρύτερες παραβατικές πράξεις (Alain & Desrosiers, 2016. Dowd, 2015. Griffin, 2017. Segrado, 2016). Το ίδιο ισχύει και στη χώρα μας, αφού με βάση τα συμπεράσματα ελληνικών ερευνών οι βελτιώσεις των σωφρονιστικών ιδρυμάτων δεν έχουν μειώσει τα ποσοστά της ανήλικης παραβατικότητας (Antigone, 2015. Βλάσσης, 2009. Μαλλούχου, 2014. Μανιαδάκη, 2013. Παπαδάτος, 2003. Χαϊρπάρογλου, 2010). Η διεθνής έρευνα και βιβλιογραφία καταδεικνύει πως για να γίνουν αποτελεσματικά τα προγράμματα ένταξης των σωφρονιστικών ιδρυμάτων θα πρέπει να ικανοποιούν τις προσωπικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ανήλικων παραβατών (Bhatta, Jefferis, Kavada, Alemagno, & Shaffer-King, 2014. Chhabra, 2017. Griffin, 2017. Παπαδάτος, 1990. Teplin, Welty, Abram, Dulcan, Washburn, McCoy & Stokes, 2015. Thompson & Morris, 2016. Young, Green, & Church, 2017. White, 2017).

Οι ανήλικοι παραβάτες ως άτομα που διανύουν την περίοδο της εφηβείας τους έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, αρκετά διαφορετικές από εκείνες των ενηλίκων. Κατά τους Καφασάρη, Βλάσση και Γερουκάλη (2007) ο ανήλικος δεν είναι μικρογραφία του ενηλίκου, αλλά μια ιδιόρρυθμη ανθρώπινη ύπαρξη με τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και συμπεριφορά. Αντιλαμβάνεται τον κόσμο με έναν μοναδικό τρόπο, εντελώς ξεχωριστό σε σχέση με τους άλλους (Γαλανάκη, 2003) γι' αυτό ακριβώς το λόγο χρειάζεται ειδική μεταχείριση προσαρμοσμένη στην προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Ως εκ τούτου, αποφασιστική σημασία

στην αντιμετώπιση αλλά και την πρόληψη της παραβατικότητας ανηλίκων έχει η ψυχολογική υποστήριξη που παρέχεται σε αυτούς τους νέους (Andrews&Bonta, 2010. Παπαδάτος, 2003. Teplinetal., 2015).

Όπως υποστηρίζει ο Κουράκης (1999) ο παραβάτης έφηβος πολλές φορές ακροβατεί ανάμεσα σε δύο αντίθετους ρόλους: στο ρόλο του μη προκλητικού εφήβου απέναντι στους γονείς του και στο ρόλο του «σκληρού» απέναντι στην παρέα του. Προσπαθεί έτσι να εναρμονίσει τις προσωπικές του απαιτήσεις με τις υπερατομικές ιδέες ως προς το τι είναι καλό και τι είναι κόσμιο και να συμμορφωθεί με τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία πορεύεται. Σε αυτή ακριβώς την φάση της ζωής του είναι κρίσιμη η βοήθεια που θα λάβει ως προς τις αποφάσεις του.

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι μικρός ο αριθμός των ανήλικων παραβατών που παρουσιάζουν σοβαρά ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που απαιτούν εξειδικευμένη ψυχολογική υποστήριξη (Griffin, 2017. Teplinetal., 2015. Underwood&Washington, 2016). Οι Grisso (2008) και Greenwood (2008) υποστηρίζουν ότι όλα σχεδόν τα άτομα με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές εκδηλώνουν συνεχή παραβατική συμπεριφορά σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κάποια από αυτά αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά που τους οδηγεί στην παραβατικότητα (Cima, Vancleef, Lobbestael, Meesters, &Korebrits, 2014), ενώ άλλα εκδηλώνουν συναισθηματικές διαταραχές όπως είναι το έντονο άγχος, η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός και το μετατραυματικό στρες μετά την είσοδό τους στο σωφρονιστικό ίδρυμα (Bhatta, Jefferis, Kavadas, Alemagno&Shaffer-King, 2014. Larson&Grisso, 2011). Κατά συνέπεια, η μεταχείριση του ανήλικου παραβάτη πρέπει να βασίζεται στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του προκειμένου να επανεκταχθεί με επιτυχία στην κοινωνία.

1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος εκτενέστερης έρευνας με βασικούς στόχους (α) τη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των ανήλικων παραβατών και (β) τον ορισμό δεικτών και κριτηρίων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για ανήλικους παραβάτες. Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας προέκυψε κυρίως από τον περιορισμένο αριθμό σχετικών μελετών στις περισσότερες χώρες του Δυτικού κόσμου συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας (Artinopoulou, 2013. Gogoni, Athanasaki, &Venni, 2015. Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2013), την αύξηση της ανήλικης εγκληματικότητας (Griffin, 2017. Lahlah, vanderKnaap, Leontien, Bogaerts, &Lens, 2014) και τις καταστροφικές συνέπειες που έχει η παραβατικότητα για τον ίδιο τον παραβάτη, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της (Παπαδάτος, 2003).

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2013 στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούσαν την περίοδο εκείνη σε όλη την Ελλάδα μέσα στις φυλακές ανηλίκων: στο 6^ο Γυμνάσιο Βόλου Παράρτημα Φυλακών και στο 2^ο Γυμνάσιο Αυλώνας στο Κέντρο Κράτησης Νέων της Αυλώνας. Στην έρευνα συμμετείχαν σαρανταπέντε μαθητές και οι είκοσι εκπαιδευτικοί τους. Από τις ερευνητικές υποθέσεις του στόχου «α» που αναφέρθηκε στην αρχή αυτής της ενότητας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και συζητείται η εξής υπόθεση.

Οι ανήλικοι κρατούμενοι εμφανίζουν σε υψηλό βαθμό επιθετική και παραβατική συμπεριφορά, διαταραχή προκλητικής εναντίωσης και διαταραχή διαγωγής. Για τη διερεύνηση αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε (α) το ASEBA/YSR ερωτηματολόγιο για εφήβους του συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση και (β) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς. Οι 112 ερωτήσεις του συστήματος Achenbach ομαδοποιούνται σε 9 υποκλίμακες οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις 9 βασικές κατηγορίες των προβλημάτων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την γενική εικόνα των μαθητών και είναι: (1) Άγχος / Κατάθλιψη, (2) Απόσυρση / Κατάθλιψη, (3) Σωματικά Ενοχλήματα, (4) Κοινωνικά Προβλήματα, (5) Προβλήματα Σκέψης, (6) Προβλήματα Προσοχής, (7) Παράβαση Κανόνων, (8) Επιθετική Συμπεριφορά και (9) Άλλα Προβλήματα. Οι υποκλίμακες 7 και 8 διαμορφώνουν τα εξωτερικευμένα προβλήματα.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ASEBA/YSR προκύπτουν και 6 επιμέρους υποκλίμακες οι οποίες είναι *εναρμονισμένες με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV-TR*. Οι υποκλίμακες αυτές χαρακτηρίζουν την γενικότερη εικόνα των μαθητών, βαθμολογούνται με τον ίδιο τρόπο και είναι οι εξής: (1) Συναισθηματικά Προβλήματα, (2) Προβλήματα Άγχους, (3) Σωματικά Προβλήματα, (4) Προβλήματα Προσοχής/Υπερκινητικότητας, (5) Εναντιωματικά/Προκλητικά Προβλήματα και (6) Προβλήματα Διαγωγής. Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα της υποκλίμακας «Επιθετική Συμπεριφορά» και της υποκλίμακας «Εναντιωματικά/Προκλητικά Προβλήματα» συζητούνται μαζί στην παρούσα εργασία, εφόσον σύμφωνα με την «*Συσχέτιση των Κλιμάκων ΣΑΕΒΑ με Διαγνώσεις κατά DSM-IV*» και οι δύο αφορούν διαταραχές προκλητικής εναντίωσης (Achenbach, & Rescorla, 2003, σ. 162). Για τον ίδιο λόγο, τα ευρήματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των νεαρών παραβατών του δείγματος στις υποκλίμακες «Προβλήματα Διαγωγής» και «Παράβαση Κανόνων» συζητούνται μαζί, διότι αφορούν και οι δύο διαταραχές διαγωγής (Achenbach, & Rescorla, 2003, σ.162).

2. Διαταραχή προκλητικής εναντίωσης, διαταραχή διαγωγής και επιθετικότητα

Η διαταραχή διαγωγής είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται στην παιδική ηλικία και καθορίζεται από συχνή παραβίαση των βασικών δικαιωμάτων των άλλων και περιφρόνηση των κοινωνικών θεσμών. Εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως είναι «η απειλή των άλλων, η πρόκληση βλάβης σε ανθρώπους ή ζώα, η καταστροφή ξένης περιουσίας, τα συχνά ψέματα, η κλοπή και η παράβαση κανόνων στο σχολείο, στο σπίτι και γενικά στην κοινωνία» (Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, 2015, σ. 209). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο ICD-10, η διαταραχή προκλητικής εναντίωσης χαρακτηρίζεται από έντονη εναντιωματική συμπεριφορά, ανυπακοή και προκλητική συμπεριφορά, ενώ απουσιάζουν σοβαρότερες επιθετικές ή δυσκοινωνικές πράξεις παράβασης του νόμου ή των δικαιωμάτων άλλων προσώπων (ΠΟΥ, 2002, σ. 341). Όπως είναι φανερό οι διαταραχές αυτές συμπεριλαμβάνουν την επιθετικότητα στα κύρια χαρακτηριστικά τους συμπτώματα τους, πράγμα που επισημαίνεται και στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-5 (2015).

Η επιθετικότητα είναι «γνώρισμα ή χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς που αποσκοπεί στην πρόκληση βλάβης ή στην άσκηση ελέγχου για την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου και σε βάρος του άλλου. Η επιβολή των αναγκών ή του κύρους του ατόμου στους άλλους και η αδιαφορία για αυτούς» (Λεξικό ψυχολογίας του

Cambridge, 2015, σ.315). Ο Rattner (1972) υποστηρίζει πως είναι επιτόλαιο να μιλά κανείς για την επιθετικότητα ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (όπως αναφέρεται στο Καλλιώτης, 2002), αφού μπορεί να αποκτηθεί μέσω της μάθησης. Επομένως, η επιθετικότητα διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Καλλιώτης, 2002), ενώ μπορεί να συγκαλύπτει συναισθηματικές και κοινωνικές αδυναμίες, χαμηλή αυτοπεποίθηση ή μέσο διεκδίκησης μιας κοινωνικής ταυτότητας ή μιας κοινωνικής επιτυχίας (Κουρκούτας&Κοκκιάδη, 2015).

Σε γενικές γραμμές, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει πως η επιθετικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα υψηλής επικινδυνότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Ang, Huan, Chan, Cheong&Leaw, 2015. Connolly, Al-Ghamdi, Kobeisy, Alqurashi, Schwartz & Beaver, 2016. Hay, Meldrum, Widdowson & Piquero, 2017. Patrick, 2015. Rosato, Correll, Pappadopulos, Chait, Crystal, Jensen & Treatment of Maladaptive Aggressive in Youth Steering Committee, 2012. Stickle, Marini&Thomas, 2012. Teplinetal., 2015). Επομένως, η διερεύνηση της επιθετικότητας των ανήλικων παραβατών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων αντιμετώπισης, εφόσον μια πληθώρα επιτυχημένων παρεμβάσεων βασίζονται ή συμπεριλαμβάνουν τη διαχείριση θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς των έγκλειστων νέων (Heller, Shah, Guryan, Ludwig, Mullainathan&Pollack, 2017. Hutchinson, Willner, Rose, Burke&Bastick, 2017. Rosatoetal., 2012).

3. Αποτελέσματα

Με βάση τη στάθμιση του εργαλείου συλλογής δεδομένων προκύπτει η κατηγοριοποίηση των μετεχόντων σε τρία επίπεδα. Οι μαθητές οι οποίοι κυμαίνονται στο φυσιολογικό φάσμα, οι μαθητές οι οποίοι κυμαίνονται στο οριακό φάσμα και εκείνοι που κυμαίνονται στο κλινικό φάσμα. Η στάθμιση του μέσου συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται, Achenbach (ASEBA, 2001) και για την ελληνική προσαρμογή (Ρούσσου, 2001) έχει αποδώσει οριακές τιμές για το κάθε σύνδρομο ξεχωριστά οι οποίες επιτρέπουν την ταξινόμηση των αξιολογούμενων μαθητών σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, βάσει της βαθμολογίας την οποία συγκεντρώνουν.

Τα επίπεδα αυτά δημιουργήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το φύλο των παιδιών και είναι το «φυσιολογικό φάσμα», «οριακό φάσμα» και «κλινικό φάσμα». Μαθητές για τους οποίους προκύπτει χαμηλή βαθμολογία κατατάσσονται εντός του «φυσιολογικού φάσματος» εμφάνισης των μετρούμενων συμπτωμάτων, ενώ εκείνοι για τους οποίους προκύπτει υψηλή βαθμολογία κατατάσσονται εντός του «κλινικού φάσματος» και αποτελούν όπως είναι αντιληπτό περιπτώσεις που παρουσιάζουν έντονα συμπτώματα του μετρούμενου συνδρόμου.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, όσον αφορά στην ομάδα «Εξωτερικευμένα προβλήματα», το 24,4% (n = 11) των συμμετεχόντων εντοπίστηκαν στο «φυσιολογικό φάσμα», το 2,2% (n = 1) στο «οριακό φάσμα», ενώ το 73,3% (n = 33) εντοπίστηκαν στο «κλινικό φάσμα». Στην κλίμακα «Παράβαση κανόνων» το 31,1% (n = 14) εντοπίζονται στο «φυσιολογικό φάσμα», το 22,2% (n = 10) στο «οριακό φάσμα», ενώ το 46,7% (n = 21) των συμμετεχόντων εντοπίζονται στο «κλινικό φάσμα. Τέλος, όσον αφορά στην κλίμακα «Επιθετική συμπεριφορά», το 60% (n = 27) του δείγματος βρίσκονται στο «φυσιολογικό φάσμα», το 11,1% (n = 5) στο «οριακό φάσμα» και το 28,9% (n = 13) στο «κλινικό φάσμα».

Πίνακας 1.

Κατανομή συχνοτήτων των Επιμέρους Συνδρόμων ως προς τα επίπεδα τους

Κλίμακες	Επίπεδα		
	Φυσιολογικό	Οριακό	Κλινικό
	n (%)	n (%)	n (%)
Εξωτερικευμένα προβλήματα	11 (24,4)	1 (2,2)	33 (73,3)
Παράβαση Κανόνων	14 (31,1)	10 (22,2)	21 (46,7)
Επιθετική Συμπεριφορά	27 (60,0)	5 (11,1)	13 (28,9)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, στην κλίμακα «Εναντιωματικά/ Προκλητικά προβλήματα» το 64,4% (n = 29) των ανήλικων παραβατών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα βρίσκονται στο «φυσιολογικό φάσμα», το 15,6% (n = 7) βρίσκονται στο «οριακό φάσμα» και το 20% (n = 9) εντοπίζονται στο «κλινικό φάσμα». Τέλος, στην κλίμακα «Προβλήματα διαγωγής» το 53,3% (n = 24) του δείγματος βρίσκονται στο «φυσιολογικό φάσμα», το 11,1% (n = 5) στο «οριακό φάσμα», ενώ το 35,6% (n = 16) εντοπίζονται στο «κλινικό φάσμα».

Πίνακας 2.

Κατανομή συχνοτήτων των εναρμονισμένων με το DSM κλιμάκων ως προς τα επίπεδα τους

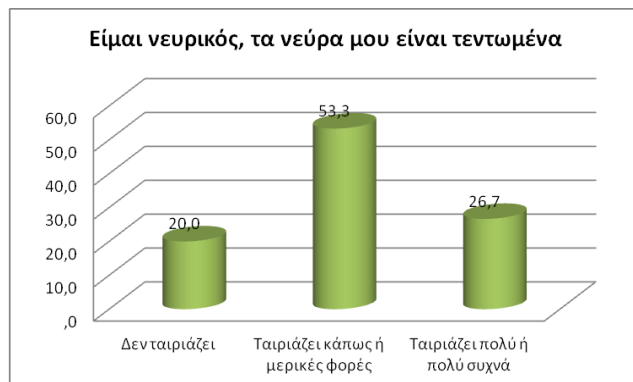
Κλίμακες	Επίπεδα		
	Φυσιολογικό	Οριακό	Κλινικό
	n (%)	n (%)	n (%)
Εναντιωματικά/ Προκλητικά Προβλήματα	29 (64,4)	7 (15,6)	9 (20,0)
Προβλήματα Διαγωγής	24 (53,3)	5 (11,1)	16 (35,6)

Οι παρακάτω ερωτήσεις περιλαμβάνονται στις παραπάνω κλίμακες του εργαλείου Achenbach. Όπως φαίνεται στο σχήμα 1 στη δήλωση «η διάθεσή μου και τα συναισθήματά μου αλλάζουν ξαφνικά» του εργαλείου Achenbach, το 22,2% απάντησαν «δεν ταιριάζει», το 37,8% απάντησαν «ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές» και το 40% απάντησαν «ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά». Επομένως, περίπου το 80% των συμμετεχόντων υποστήριξαν πως τα συναισθήματα και η διάθεσή τους αλλάζουν ξαφνικά.



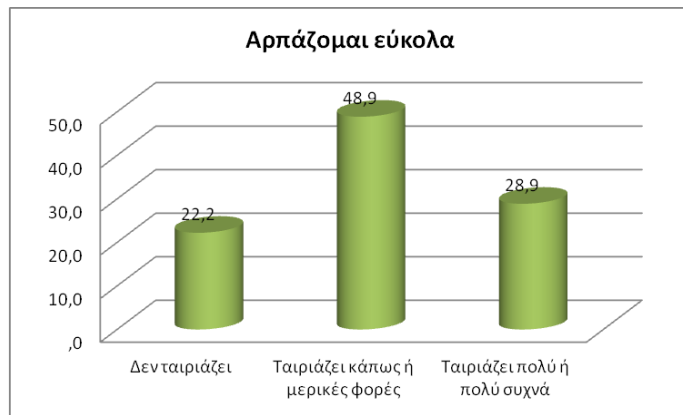
Σχήμα 1. «Η διάθεσή μου και τα συναισθήματά μου αλλάζουν ξαφνικά».

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στη δήλωση «είμαι νευρικός, τα νεύρα μου είναι τεντωμένα» του εργαλείου Achenbach, φαίνονται στο επόμενο σχήμα 2. Στην παραπάνω δήλωση το 20% απάντησαν πως «δεν ταιριάζει», το 53,3% δήλωσαν «ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές» και το 26,7% δήλωσαν ότι «ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά». Παρατηρείται πως οι ανήλικοι παραβάτες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 80% πως είναι νευρικοί και πως τα νεύρα τους είναι τεντωμένα.



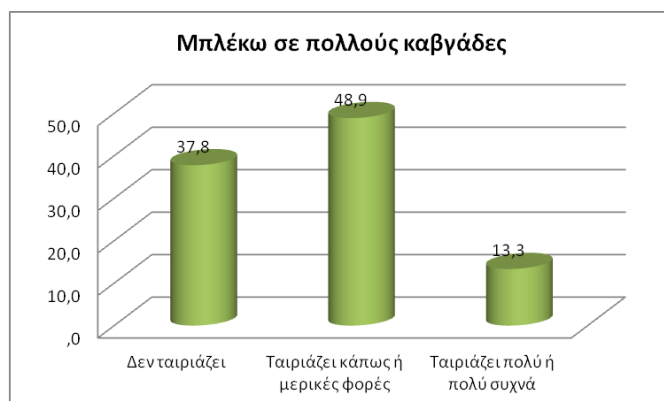
Σχήμα 2. «Είμαι νευρικός, τα νεύρα μου είναι τεντωμένα».

Στο σχήμα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «αρπάζομαι εύκολα» του εργαλείου Achenbach. Παρατηρείται πως στην παραπάνω δήλωση το 22,2% απάντησαν «δεν ταιριάζει», το 48,9% απάντησαν «ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές» και το 28,9% απάντησαν «ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά». Επομένως, περίπου 80% των συμμετεχόντων υποστήριξαν πως «αρπάζονται» εύκολα.



Σχήμα 3. «Αρπάζομαι εύκολα».

Στο επόμενο σχήμα 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στη δήλωση «μπλέκω σε πολλούς καβγάδες» του ερωτηματολογίου Achenbach. Παρατηρείται πως το 37,8% δήλωσαν ότι «δεν ταιριάζει», το 48,9% ότι «ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές» και το 13,3% ότι «ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά». Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων περίπου το 60% του δείγματος απάντησαν πως μπλέκουν σε πολλούς καβγάδες.



Σχήμα 4. «Μπλέκω σε πολλούς καβγάδες».

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και τα αποτελέσματα επιδημιολογικών ερευνών για την εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς και της διαταραχής προκλητικής εναντίωσης στο γενικό πληθυσμό των ανηλίκων, συμπεραίνεται ότιστα ποσοστά εμφάνισης των παραπάνω προβλημάτων εμφανίζονται σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό στους έγκλειστους ανήλικους παραβάτες, ενώ ξεπερνούν σε σημαντικό βαθμό τα ποσοστά του γενικού πληθυσμού.Αναλυτικότερα, η συχνότητα εμφάνισης της προκλητικής εναντιωματικής συμπεριφοράς στο γενικό πληθυσμό κυμαίνεται από 2 έως 10% παγκοσμίως (Quy&Stringaris, 2012), ενώ

σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) (2013) ο μέσος όρος συχνότητας της διαταραχής στο γενικό πληθυσμό είναι 3.3%. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι το 36% του δείγματος βρίσκονται εκτός του φυσιολογικού φάσματος στην κλίμακα «Εναντιωματικά/ Προκλητικά Προβλήματα» η οποία περιλαμβάνεται στις «Εναρμονισμένες με το DSM κλίμακες» του ερωτηματολογίου Achenbach. Από την άλλη πλευρά το ποσοστό αυτό βρέθηκε υψηλότερο (40%) στην κλίμακα «Επιθετική Συμπεριφορά» που περιλαμβάνουν οι «Εμπειρικές Κλίμακες Προβλημάτων Συμπεριφοράς» του Achenbach.

Παρόμοια ποσοστά με αυτά της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν πολλές άλλες έρευνες, όπως αυτή των Davis, Peterson-Badali, Weagant και Skilling (2015) και των Zhouetal. (2012), όπου βρέθηκαν ποσοστά εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς στους ανήλικους παραβάτες σε ποσοστό 45.19% και 30% αντίστοιχα. Σε γενικές γραμμές η διεθνής έρευνα υποστηρίζει πως η επιθετικότητα αποτελεί παράγοντα υψηλής επικινδυνότητας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Connollyetal., 2016. Patrick, 2015. Stickleetal., 2012. Rosatoetal., 2012. Teplinetal., 2015) και παρουσιάζει μεγάλη συσχέτιση όσον αφορά στην υποτροπή των ανηλίκων στην παραβατικότητα (Borum, 2016. Zhou, Witt, Cao, Chen&Wang, 2017). Επιπλέον, ο εγκλεισμός ανηλίκων σε κέντρα κράτησης έχει βρεθεί πως αυξάνει τα επίπεδα επιθετικότητας, αφού σύμφωνα με τη θεωρία του «peercontagion» και την Κοινωνικογνωστική θεωρία, η επαφή με πιο επιθετικούς ανηλικούς που συχνά βρίσκονται έγκλειστοι στα κέντρα κράτησης, ενισχύει την εκδήλωση της επιθετικότητας (Lambie&Randell, 2013).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα επιδημιολογικά δεδομένα του σχεδίου ΨΥΧΑΡΓΩΣ Γ' από 30 χώρες της Ευρώπης (27 χώρες τηςΕΕ, Ελβετία, Νορβηγία, Ισλανδία) ο επιπολασμός για τις διαταραχές διαγωγής στα παιδιά και τους εφήβους είναι 3,0% (Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, 2011-2020). Στην παρούσα έρευνα, το 47% των συμμετεχόντων εντοπίστηκαν εκτός του φυσιολογικού φάσματος στην κλίμακα «Προβλήματα Διαγωγής» των εναρμονισμένων με το DSM κλιμάκων του εργαλείου Achenbach, ενώ στην κλίμακα «Παράβαση Κανόνων» που περιλαμβάνεται στις «Εμπειρικές Κλίμακες Προβλημάτων Συμπεριφοράς» του εργαλείου Achenbach, το 68,9% του δείγματος εντοπίστηκαν εκτός του φυσιολογικού φάσματος.

Παρόμοια ποσοστά εμφάνισης των προβλημάτων διαγωγής στον πληθυσμό των ανηλίκων κρατουμένων παρουσιάζουν οι Μανιαδάκη και Κάκουρος (2013) αφού υποστηρίζουν ότι το 40 έως 90% παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση 15 μελετών των Colins, Bijttebier, Broekaert και Andershed (2014) κατέδειξε πως οι διαταραχές διαγωγής εμφανίζονται συχνότερα στους ανηλικούς που βρίσκονται έγκλειστοι σε κέντρα κράτησης, σε ποσοστό περίπου 50%. Επιπλέον, οι Bowen, Morgan, Moore και vanGoozen (2014) σε έρευνα που διεξήγαγαν με δείγμα 63 ανηλικούς παραβάτες γένους αρσενικού στην οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα YSR του ερωτηματολογίου Achenbach παρουσιάζουν σχεδόν ίδια αποτελέσματα (52,34%),

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται πως η επιθετικότητα, τα προβλήματα προκλητικής εναντίωσης, διαγωγής και οι παραβατικές συμπεριφορές συναντώνται σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό στους ανηλικούς κρατουμένους από ότι στο γενικό πληθυσμό, ενώ η διερεύνησή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων αντιμετώπισης. Όπως τονίζουν πολλοί ερευνητές, οι παρεμβάσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των

παραβατών, δεν έχουν σε καμία περίπτωση τα ίδια αποτελέσματα με εκείνες που βασίζονται στην ανθρώπινη ψυχολογία και συμπεριφορά και στις ιδιαίτερες ψυχολογικές ανάγκες των ανηλίκων (Andrews&Bonta, 2010). Ως εκ τούτου προτείνεται όπως η αναγνώριση και η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς, της προκλητικής εναντίωσης και της διαταραχής διαγωγής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον καταρατισμό και την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής επανένταξης των ανήλικων παραβατών.

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. (Α. Ρούσσου, Μεταφρ.- Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alain, M., & Desrosiers, J. (2016). A fairly short history of youth criminal justice in Canada. In M. Alain, R. R. Corrado & S. Reid (Eds.), *Implementing and working with the youth criminal justice act across Canada* (pp. 23-40). Buffalo, NY: University of Toronto Press.
- Andrews, D.A., Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy and Law*, 16(1), 39-55.
- Ang, R. P., Huan, V. S., Chan, W. T., Cheong, S. A., & Leaw, J. N. (2015). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148-156.
- Antigone (2015). Organized crime and juvenile crime in Greek society: A depiction of the reality. In Europe for citizens Programme (Ed.), *Waves of citizenship, waves of legality* (pp. 1-34). Brussels: European Commission.
- Artinopoulou, V. (2013). Restorative justice in Greece. In Specific Programme Criminal Justice (Ed.), *Directorate-general justice-directorate B: 3E model for a restorative justice strategy in Europe* (pp. 1-32). Brussels: European Commission.
- Bhatta, M. P., Jefferis, E., Kavadas, A., Alemagno, S. A., & Shaffer-King, P. (2014). Suicidal behaviors among adolescents in juvenile detention: Role of adverse life experiences. *Public Library of Science One*, 9(2), 1-6.
- Βλάσσης, Ν. (2009). *Ανήλικοι παραβάτες: Η περίπτωση της Ρόδου* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Borum, R. (2016). Evaluating violence risk in children and adolescents. In P. M. Kleespies (Ed.), *The Oxford handbook of behavioral emergencies and crises* (p. 60-72). Oxford: Oxford University Press.

- Bowen, K. L., Morgan, J. E., Moore, S. C., & van Goozen, S. H. (2014). Young offenders' emotion recognition dysfunction across emotion intensities: Explaining variation using psychopathic traits, conduct disorder and offense severity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(1), 60.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Chhabra, K.D. (2017). Mental health and the juvenile justice system: Where has history taken us? *American Journal of Psychiatry Residents*, 12(1), 2-3.
- Cima, M., Vancleef, L. M. G., Lobbestael, J., Meesters, C., & Korebrits, A. (2014). Don' t you dare look at me, or else: Negative and aggressive interpretation bias, callous unemotional traits and type of aggression. *Journal of Child and Adolescent Behaviour*, 2(2), 128-136.
- Colins, O. F., Bijttebier, P., Broekaert, E., & Andershed, H. (2014). Psychopathic-like traits among detained female adolescents: Reliability and validity of the antisocial process screening device and the youth psychopathic traits inventory. *Assessment*, 21(2), 195-209.
- Connolly, E. J., Al-Ghamdi, M. S., Kobeisy, A. N., Alqurashi, F., Schwartz, J. A., & Beaver, K. M. (2016). Identifying latent classes of antisocial behavior among youth from Saudi Arabia: An assessment of the co-occurrence between aggression, psychopathy, low self-control, and delinquent behavior. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15, 219–239
- Dowd, N. (Ed.) (2015). *A juvenile justice system: Total for a broken system*. New York, NY: New York University Press.
- DSM- 5 (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM- 5*. Στο Κ. Γκοζαμάνης (Επιμ.). Αθήνα: Λίτσα.
- Gogoni, P., Athanasaki, E., & Venni, E. (2015). Social pedagogical reflexes of Greek society during the economic crisis period: Indicative social pedagogical actions. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 248-273.
- Davis, K. M., Peterson-Badali, M., Weagant, B., & Skilling, T. A. (2015). A process evaluation of Toronto's first youth mental health court. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 57(2), 159-188.

- Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention for juvenile offenders. *The Future of Children: Juvenile Justice*, 18(2), 185-210.
- Griffin, E. (2017). *Just learning: The imperative to transform juvenile justice systems into effective educational systems* (2nd ed.). Atlanta: Southern Education Foundation.
- Grisso, T. (2008). Adolescent offenders with mental disorders. *The Future of Children*, 18(2), 143-164.
- Hay, C., Meldrum, R. C., Widdowson, A. O., & Piquero, A. R. (2017). Early aggression and later delinquency: Considering the redirecting role of good parenting. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(4), 374-395.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1-54.
- Hutchinson, G., Willner, P., Rose, J., Burke, I., & Bastick, T. (2017). CBT in a Caribbean context: A controlled trial of anger management in Trinidadian prisons. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 45(1), 1-15.
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου Ν., Κολοβός Γ., Μπαμπανίκας Δ., & Ταούλας Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καφασάρη, Α., Βλάσσης, Ν., & Γερουκάλης, Δ. (2007). Παραβατικότητα ανηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης για την Κω. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2018, από <http://www.encephalos.gr/full/44-4-07g.htm>
- Κουράκης, Ν. (1999). *Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Κουρκούτας, Η., & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.
- Lahlah, E., vanderKnaap, L. M., Bogaerts, S., & Lens, K. M. (2014). Ethnic differences in the effect of perceived parenting on juvenile violent delinquency of Dutch and Moroccan-Dutch boys. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 333-346.

- Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 448-459.
- Larson, K.A., Grisso, T. (2011). *Developing statutes for competence to stand trial in juvenile delinquency proceedings: A guide for lawmakers: National youth screening and assessment project*. Washington University, St. Louis: Center for Mental Health Services Research Publications and Presentations.
- Μαλλούχου, Α. (2014). Επανορθωτική δικαιοσύνη: Μια εναλλακτική προσέγγιση στη μεταχείριση των ανήλικων παραβατών: Ο θεσμός της διαμεσολάβησης και ο ειδικοπροληπτικός ρόλος του επιμελητή ανηλίκων (διπλωματική εργασία). Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μανιαδάκη, Κ. (2013). Σύγχρονα δεδομένα για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική φοβία και παραβατικότητα* (σ. 123 – 135). Αθήνα: Τόπος.
- Μανιαδάκη, Κ., Κάκουρος, Ε. (2013). Η ψυχοπαθολογία των ανήλικων παραβατών. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική φοβία και παραβατικότητα* (σ.137-164). Αθήνα: Τόπος.
- Matsumoto, D. (Ed.). (2015). *Λεξικό ψυχολογίας του Cambridge*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π. Ο.Υ). (2002). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Βήτα.
- Παπαδάτος, Γ. (1990). Η Επανεκπαίδευση και η ένταξη των ανηλίκων στο κοινωνικό σύνολο. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*. Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). *Δικαστική ψυχολογία - ψυχιατρική*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Patrick, S. W. (2015). *Exploration of factors related to institutional misconduct for male youth in a juvenile detention center located within an Appalachian county: Using the Massachusetts youth screening instrument 2nd edition*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati.
- Quy, K., & Stringaris, A. (2012). Oppositional defiant disorder: *IACAPAP e-textbook of child and adolescent mental health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

- Rosato, N. S., Correll, C. U., Pappadopulos, E., Chait, A., Crystal, S., Jensen, P. S., & Treatment of Maladaptive Aggressive in Youth Steering Committee. (2012). Treatment of maladaptive aggression in youth: CERT guidelines II. Treatments and ongoing management. *Pediatrics*, 129(6), 157-166.
- Sander, J. B., Patall, E. A., Amoscato, L. A., Fisher, A. L., & Funk, C. (2012). A meta-analysis of the effect of juvenile delinquency interventions on academic outcomes. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1695-1708.
- Segrado, C. (2016). (Ed). *Child rights and juvenile justice*. Rome: Save the Children Italia Onlus.
- Stickle, T. R., Marini, V. A., & Thomas, J. N. (2012). Gender differences in psychopathic traits, types, and correlates of aggression among adjudicated youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 513-525.
- Teplin, L. A., Welty, L. J., Abram, K. M., Dulcan, M. K., Washburn, J. J., McCoy, K., & Stokes, M. L. (2015). *Psychiatric disorders in youth after detention*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Thompson, K. C., & Morris, R. J. (2016). *Juvenile Delinquency and Disability*. London: Springer International.
- ΨΥΧΑΡΓΩΣ Γ' (2011-2020). (2011). Σχέδιο αναθεώρησης του προγράμματος ΨΥΧΑΡΓΩΣ. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2018, από [http://www.psychargos.gov.gr/Documents2/%CE%9D%CE%95%CE%91/%CE%A8%CE%A5%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%93%CE%A9%CE%A3%20%CE%93'%20\(2011-2020\).pdf](http://www.psychargos.gov.gr/Documents2/%CE%9D%CE%95%CE%91/%CE%A8%CE%A5%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%93%CE%A9%CE%A3%20%CE%93'%20(2011-2020).pdf)
- Young, S., Green, B., & Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: A global perspective. *British Journal of Psychiatry*, 41(1), 21-29.

- Umair, A., & Azka, M. (2016). Factors affecting juvenile delinquency in Punjab, Pakistan: A case study conducted at juvenile prisons in Punjab province. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 372-378.
- Underwood, L. A., & Washington, A. (2016). Mental illness and juvenile offenders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2), 228.
- White, C. (2017). Treatment services in the juvenile justice system: Examining the use and funding of forthcoming services by youth on probation. *Youth Violence and Juvenile Justice*. Retrieved May 5, 2018, from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541204017728997>
- Χαϊρπάρογλου, Α. (2010). *Εφηβοί σε ρήξη με το νόμο*. Αθήνα: Νήσος
- Zhou, J., Witt, K., Cao, X., Chen, C., & Wang, X. (2017). Predicting reoffending using the structured assessment of violence risk in youth (SAVRY): A 5-year follow-up study of male juvenile offenders in Hunan province, China. *Public Library of Science One*, 12(1), 1-11.
- Zhou, Z., Xiong, H., Jia, R., Yang, G., Guo, T., Meng, Z., ... & Zhang, Y. (2012). The risk behaviors and mental health of detained adolescents: A controlled, prospective longitudinal study. *PublicLibraryofScienceOne*, 7(5), 1-5.

Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών

Μαρία Θεοδοροπούλου, Ειδική παιδαγωγός (Msc), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mariatheodo@primedu.uoa.gr

Μαρία Μαλικιώση – Λοϊζου, Ομότιμη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mmalik@ecd.uoa.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

egalanaki@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι ο εξής: (α) να συγκρίνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό και (γ) να συγκρίνει τους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από 6 δημόσια σχολεία της Α' Περιφέρειας της Αττικής και αποτελείται από 118 μαθητές ελληνικής καταγωγής (21 δυσλεκτικοί & 97 μη δυσλεκτικοί) που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και τους δασκάλους τους (N=12). Τα μέσα συλλογής των δεδομένων για το δείγμα των μαθητών αποτελούν τα εξής δυο ερωτηματολόγια: «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II» (Μακρή-Μπότσαρη, 2013) και το «ChildTeacherAcceptance-Rejection/ControlQuestionnaire-Short Form» (Kourkoutas, Propersi&Georgiadi, 2013). Το δείγμα των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή» (Galanaki&Vassilopoulou, 2007) για τον καθένα μαθητή. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών, όπως επίσης και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών συσχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Τέλος, ένα βασικό εύρημα είναι ότι η αποδοχή-απόρριψη από τον δάσκαλο βιώνεται διαφορετικά από τους μαθητές ανάλογα το φύλο τους, ενώ από την μεριά του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει το φύλο του μαθητή τη μεταξύ τους σχέση.

Λέξεις-Κλειδιά Δυσλεξία; Αυτοεκτίμηση; Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό; Σχέση μαθητή-δασκάλου; Επίδραση φύλου.

Abstract

The purpose of this thesis is: (a) the comparison of self-esteem among dyslexic and non dyslexic children 11-12 years old, (b) the association of self-esteem with teacher

acceptance-rejection and (c) the above factors in comparison to the gender of the participants. The sample of the survey is gathered from 6 public schools located in the 1st district of Attica, consisting of 118 Elementary level Greek students (21 dyslexic & 97 non dyslexic) and their teachers (N=12). The used methods to collect student sample data are these two questionnaires: (a) 'How I realize myself II – PATEM II' (Makri-Botsari, 2013 and (b) 'Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire-Short Form, Child TARQ/Control' (Kourkoutas, Propersi&Georgiadi, 2013). The teacher sample completed the questionnaire 'Student-Teacher Relationship Scale' (Galanaki&Vassilopoulou, 2007). The main outcomes are that self-esteem of dyslexic children is lower than that of non dyslexic and that student's self-esteem is linked to the teacher acceptance-rejection. Finally, a basic finding is the fact that teacher acceptance-rejection is experienced differently amongst the students, depending on their sex while the latter does not influence the student-teacher relationship according to the teachers' perception.

Keywords Dyslexia; Self-esteem; Teacher Acceptance-Rejection; Student-teacher relationship; Influence of sex

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η αυτοεκτίμηση των μαθητών με διαταραχές της μάθησης είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές στην διεθνή, αλλά και στην ελληνική επιστημονική κοινότητα.

Η πρωτοτυπία αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι ότι προσπαθεί να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με μία μόνο συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή, την δυσλεξία, σε αντίθεση με τις περισσότερες ελληνικές μελέτες που μελετούν αυτό το θέμα με μαθητές με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, αυτή η μελέτη προσπαθεί να συνδυάσει το παραπάνω ερευνητικό θέμα με ένα αναπτυσσόμενο θέμα κυρίως σε διεθνές επίπεδο, την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, στο οποίο παρατηρούνται περιορισμένα ευρήματα στην χώρα μας.

Δυσλεξία

Η «δυσλεξία» (dyslexia), μπορεί να προσεγγιστεί με βάση δυο κλάδους: (α) την Ψυχοπαθολογία και (β) την Ειδική Παιδαγωγική και Σχολική Ψυχολογία. Σύμφωνα με τον πρώτο τομέα, την Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία, η δυσλεξία ορίζεται ως «*Διαταραχή της ανάγνωσης*» (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) (American Psychiatric Association, APA) (2013) και εντοπίζεται στις «*Διαταραχές της μάθησης*» (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2005). Με βάση το δεύτερο σκέλος, της Ειδικής Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας, η δυσλεξία εντοπίζεται στις «*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*» (Πολυχρόνη, 2011).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Ειδικής Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας, ο ορισμός που συναντάται πιο συχνά προέρχεται από την Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association-IDA) (Consensus Project, 2002) και είναι ο ακόλουθος (Lyon, Shaywitz&Shaywitz, 2003: 2):

«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία έχει νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, που συχνά είναι

μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα κατανόησης της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, τα οποία μπορούν να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των προϋπαρχουσών γνώσεων».

Αυτοεκτίμηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις & επιπτώσεις της δυσλεξίας σε αυτήν

Η «αυτοεκτίμηση», ως ψυχολογική έννοια, παρά τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, δεν υπάρχει ένας ενιαία αποδεκτός ορισμός της (Cast&Burke, 2002). Στην παρούσα έρευνα, η αυτοεκτίμηση προσεγγίστηκε με βάση τρεις κλάδους της Ψυχολογίας: (α) την Κοινωνική Ψυχολογία και (β) την Συμβουλευτική Ψυχολογία.

Ο πρώτος που όρισε με σαφήνεια την «αυτοεκτίμηση» προέρχεται από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας και ήταν ο James (1890), ο οποίος πρότεινε μια μαθηματική σχέση. Συγκεκριμένα, όρισε την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις του:

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 23).

Από τον κλάδο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και η αυτοεκτίμηση αποτελούν τις δύο βασικές ανάγκες του ατόμου σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, για τον Rogers (1959), η αυτοεκτίμηση είναι ένα συναίσθημα που προέρχεται από τη θετική αξιολόγηση και την αποδοχή του εαυτού.

Όσον αφορά τους μαθητές με αναγνωστική διαταραχή, όλο και περισσότερες έρευνες, έχουν δείξει ότι η «ταμπέλα» της δυσλεξίας έχει επίδραση στην αυτοεκτίμηση και ενισχύει τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα αυτών των μαθητών (Novita, 2016). Ακόμη, από έρευνες αποδεικνύεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αυτών των μαθητών (Palombo, 2001). Μάλιστα, η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζεται χαμηλότερη σε σχέση με τα μη δυσλεκτικά (Alexander-Passe, 2006· Humphrey, 2002).

Αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό & Σχέση μαθητή-δασκάλου

Η «θεωρία της γονικής Αποδοχής-Απόρριψης» (Parental Acceptance-Rejection theory) αποτελεί μια θεωρία με κύριο ερευνητή και εκπρόσωπο τον Rohner (1986), η οποία αποτελεί ένα αναπτυξιακό μοντέλο που μελετά τις επιπτώσεις της αποδοχής-απόρριψης των γονέων στα παιδιά. Αυτή η θεωρία αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας της «Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό» (Teacher Acceptance-Rejection theory) από τον ίδιο ερευνητή (Rohner, 2005).

Η σχέση μαθητή-δασκάλου αποτελεί ένα από τα θεμέλια της οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης (Γιαννέλος, 2003). Ένα φαινόμενο το οποίο διαδραματίζεται κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσω του δασκάλου είναι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Το φαινόμενο αυτό συνίσταται στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή από τις σχετικές προσδοκίες, προβλέψεις και πεποιθήσεις των «σημαντικών άλλων», όπου στη προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σκοπός-Στόχοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, καθώς και να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση όλων των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό όπως βιώνεται από τους μαθητές. Ακόμη, η μελέτη αυτή στόχευε να διερευνήσει εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό και τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις όλων των παραπάνω παραγόντων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών).

2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 118 μαθητές ελληνικής καταγωγής από τους οποίους οι 27 (18,40%) ήταν δυσλεκτικοί και οι 97 (81,60%) μη δυσλεκτικοί. Από το δείγμα των μαθητών περίπου οι μισοί ήταν αγόρια (52,60%) και οι υπόλοιποι κορίτσια (47,40%). Αντίστοιχα, το 44,90% φοιτούσε στην Ε' Τάξη του Δημοτικού και το 55,10% φοιτούσε στην ΣΤ' Τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω μαθητών συμμετείχαν, οι οποίοι ήταν 12, οι μισοί άντρες και οι υπόλοιποι γυναίκες.

Εργαλεία

Το δείγμα των μαθητών συμπλήρωσε δυο ερωτηματολόγια:

1. Το ερωτηματολόγιο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II*» (ΠΑΤΕΜ II) (10-12 ετών) από την Μακρή-Μπότσαρη (2013) βασισμένο στο ερωτηματολόγιο «*Self-Perception Profile for Children*» της Harter (1985). Οι συντελεστές της αξιοπιστίας Cronbach's alpha των έξι κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (από 0.67 έως 0.74) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).
2. Το ερωτηματολόγιο «*ChildTeacherAcceptance-Rejection/ControlQuestionnaire - ShortForm*» (TARQ/Control) μεταφρασμένο από τους Kourkoutas, Propersi και Georgiadi, (2013), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του «*ChildTeacherAcceptance-Rejection/ControlQuestionnaire*» του Rohner (2004). Όσον αφορά το κριτήριο εσωτερικής συνέπειας για το συνολικό σκορ Αποδοχής-Απόρριψης σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου, κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (από 0.72 έως 0.91) (Rohner, 2005).

Το δείγμα των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της «*Κλίμακας της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή*» μεταφρασμένο από τις Galanaki&Vassilopoulou (2007), το οποίο είναι η ελληνική έκδοση του «*Student-TeacherRelationshipScale*» (STRS)

του Pianta (2001). Η εσωτερική συνέπεια (Cronbach's alpha) της κλίμακας σε διεθνείς έρευνες είναι επαρκής, κυμαινόμενη από 0.76 έως 0.92 και για τις τρεις κλίμακες.

Διαδικασία

Μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων, γινόταν η αποστολή του έντυπου ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα και στη συνέχεια δινόταν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων.

Η έρευνα διεξάχθηκε εξ ολοκλήρου στη σχολική τάξη με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς διεξάγονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος συμπλήρωσης των δυο ερωτηματολογίων ήταν μια διδακτική ώρα (45'), ενώ αντίστοιχα, το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε να απαντήσει ο εκπαιδευτικός δεν ξεπερνούσε τα 5' για το καθένα μαθητή.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος που έπαιξαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί αριθμούσαν τους μαθητές με βάση τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους, συνεπώς όταν κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο για τον αντίστοιχο μαθητή, υπήρχε και ο ανάλογος αριθμός. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε στη στατιστική ανάλυση να συσχετίσουμε τις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

3. Ερευνητικό μέρος

Έλεγχος αξιοπιστίας & κανονικότητας

Οι δείκτες αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II είναι ικανοποιητικοί, αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλοί (από 0.601 έως 0.759). Οι δείκτες αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο TARQ/Control και συγκεκριμένα για τις υποκλίμακες «Έλεγχος» ($\alpha=0.279$), «Απόρριψη» ($\alpha=0.376$) και «Αδιαφορία/Παραμέληση» ($\alpha=0.437$) είναι μη επαρκείς. Επίσης, για την υποκλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», ο δείκτης είναι σχετικά επαρκής, αλλά όχι ικανοποιητικός ($\alpha=0.546$) και μόνο για την υποκλίμακα «Ζεστασιά/Στοργή» ($\alpha=0.755$) και τη «Συνολική Αποδοχή» ($\alpha=0.783$) οι δείκτες είναι ικανοποιητικοί. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Σχέσης μαθητή-δασκάλου», για την «Εγγύτητα» ($\alpha=0.833$) και την «Σύγκρουση» ($\alpha=0.854$), ο δείκτης αξιοπιστίας είναι υψηλός, ενώ για την «Εξάρτηση» είναι επαρκής ($\alpha=0.540$).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών

Πίνακας 1: Σύγκριση αυτοεκτίμησης μεταξύ δυσλεκτικών & μη δυσλεκτικών μαθητών

Κλίμακα	Διάγνωση (Δυσλεξία)	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann- Whitney U	p
Αυτοεκτίμηση	Ναι	21	2.9310	.65660	649.500	.016
	Όχι	93	3.2984	.53449		

($p = 0.016 < 0.05$). Μάλιστα, οι τιμές της κλίμακας αυτοεκτίμησης είναι μικρότερες στα δυσλεκτικά παιδιά (M.O.= 2.93, T.A.= 0.657) σε σύγκριση με τις τιμές στα μη δυσλεκτικά παιδιά (M.O.= 3.30, T.A.= 0.534).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας της Αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της «Ζεστασιάς/Στοργής» ($p = 0.237$, $p = 0.013 < 0.05$), της «Έλλειψης της Απόρριψης» ($p = 0.271$, $p = 0.004 < 0.05$), της «Έλλειψης της Εχθρότητας/Επιθετικότητας» ($p = 0.190$, $p = 0.042 < 0.05$), καθώς και της «Συνολικής Αποδοχής» ($p = 0.265$, $p = 0.009 < 0.05$).

Πίνακας 2: Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης με TARQ/Control

	Αυτοεκτίμηση		
	N	Συντελεστής Spearman's ρ	p
Ζεστασιά/Στοργή	110	0.237	.013
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.271	.004
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	0.190	.042
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	0.109	.264
Συνολική Αποδοχή	97	0.265	.009
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.065	.504

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της «Εγγύτητας» από την μεριά του εκπαιδευτικού και της «Ζεστασιάς/Στοργής» από τον μαθητή ($p = 0.222$, $p = 0.020 < 0.05$).

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Σύγκρουσης» από την μεριά του εκπαιδευτικού και των υποκλιμάκων της «Ζεστασιάς/Στοργής» ($p = -0.224$, $p = 0.019 < 0.05$), της «Έλλειψης της Εχθρότητας/Επιθετικότητας» ($p = -0.236$, $p = 0.011 < 0.05$) και της «Συνολικής Αποδοχής» ($p = -0.208$, $p = 0.041 < 0.05$) όπως βιώνονται από το μαθητή.

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Εξάρτησης» από την μεριά του εκπαιδευτικού και της «Έλλειψης της Αδιαφορίας/Παραμέλησης» ($p = -0.263$, $p = 0.006 < 0.05$) από τον μαθητή.

Πίνακας 3: Συσχέτιση Σχέσης μαθητή-δασκάλου με TARQ/Control

	Εγγύτητα		
	N	Συντελεστής Spearman's ρ	P
Ζεστασιά/Στοργή	110	0.222	.020
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.123	.199
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	0.065	.488
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.043	.659
Συνολική Αποδοχή	97	0.156	.126
Έλλειψη του Ελέγχου	108	0.048	.620
	Σύγκρουση		
	N	Συντελεστής Spearman's ρ	P
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.224	.019
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.056	.563
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	-0.236	.011
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.092	.342
Συνολική Αποδοχή	97	-0.208	.041
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.188	.051
	Εξάρτηση		
	N	Συντελεστής Spearman's ρ	P
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.075	.434
Έλλειψη της Απόρριψης	110	-0.083	.387
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	-0.090	.338
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.263	.006
Συνολική Αποδοχή	97	-0.173	.089
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.027	.782

Από τον Πίνακα 4, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p=0.188 > 0.05$).

Πίνακας 4: Σύγκριση Αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	P
Αυτοεκτίμηση	Αγόρι	60	3.2858	.54873	1389.500	.188
	Κορίτσι	54	3.1481	.58430		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μόνο στις τιμές της «Έλλειψης του Ελέγχου» ($p=0.012 < 0.05$) και μάλιστα οι τιμές της κλίμακας είναι μικρότερες στα αγόρια σε σύγκριση με τις τιμές στα κορίτσια (M.O.=12.13, T.A.=2.442 έναντι M.O.=13.33, T.A.=2.113). Αυτό σημαίνει ότι ο «Έλεγχος» του δασκάλου βιώνεται εντονότερα από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Πίνακας 5: Σύγκριση TARQ μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p
Ζεστασιά/Στοργή	Αγόρι	58	29.7069	4.12952	1239.500	.332
	Κορίτσι	48	28.7292	4.86734		
Έλλειψη της Απόρριψης	Αγόρι	58	14.3276	1.87680	1167.000	.131
	Κορίτσι	48	14.7083	1.93466		
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	Αγόρι	60	22.6333	1.80364	1361.500	.291
	Κορίτσι	51	22.8039	1.73228		
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	Αγόρι	55	17.2182	2.28271	1165.500	.229
	Κορίτσι	49	17.7551	2.05680		
Συνολική Αποδοχή	Αγόρι	53	83.6415	7.19801	933.500	.326
	Κορίτσι	40	84.8250	7.70244		
Έλλειψη του Ελέγχου	Αγόρι	53	12.1321	2.44192	970.000	.012
	Κορίτσι	51	13.3333	2.11345		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στις τιμές της

«Εγγύτητας» ($p < 0.001 < 0.05$) και της «Σύγκρουσης» ($p = 0.001 < 0.05$). Για την «Εγγύτητα», οι τιμές των κοριτσιών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των αγοριών ($M.O.=3.65$, $T.A.=0.660$ έναντι $M.O.=3.20$, $T.A.=0.690$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα εγγύτητας από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Για τη «Σύγκρουση», οι τιμές των αγοριών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των κοριτσιών ($M.O.=1.76$, $T.A.=0.782$ έναντι $M.O.=1.36$, $T.A.=0.334$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Πίνακας 6: Σύγκριση Σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απ όκλιση	Mann-Whitney U	P
Εγγύτητα	Αγόρι	60	3.2036	.68960	990.500	<.001
	Κορίτσι	54	3.6505	.66021		
Σύγκρουση	Αγόρι	60	1.7619	.78249	1042.000	.001
	Κορίτσι	54	1.3611	.33414		
Εξάρτηση	Αγόρι	60	1.7367	.60561	1536.000	.631
	Κορίτσι	54	1.7926	.62642		

Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 7 και 8, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές καμίας κλίμακας μεταξύ ανδρών και γυναικών δασκάλων ($p > 0.05$). Συνεπώς, τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

- Δεν διαφέρει η αυτοεκτίμηση των μαθητών μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.
- Δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.
- Δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών και των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7: Σύγκριση όλων των κλιμάκων ως προς φύλο εκπαιδευτικού

	Φύλο δασκάλου	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αυτοεκτίμηση	Ανδρας	6	3.1384	.27884
	Γυναίκα	6	3.3268	.24322
Έλλειψη της Ζεστασιάς/Στοργής	Ανδρας	6	29.8467	3.10690

	Γυναίκα	6	30.2881	2.95508
Έλλειψη της Απόρριψης	Ανδρας	6	13.9565	2.27730
	Γυναίκα	6	14.4993	1.04561
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	Ανδρας	6	22.2655	1.25316
	Γυναίκα	6	22.5981	.40727
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	Ανδρας	6	17.4133	.78722
	Γυναίκα	6	17.5483	1.29562
Συνολική Αποδοχή	Ανδρας	6	83.8396	6.48601
	Γυναίκα	6	85.1093	5.02038
Έλλειψη του Ελέγχου	Ανδρας	6	12.9851	1.24414
	Γυναίκα	6	12.1930	.82610
Εγγύτητα	Ανδρας	6	3.4892	.22551
	Γυναίκα	6	3.5404	.66465
Σύγκρουση	Ανδρας	6	1.3571	.05674
	Γυναίκα	6	1.6925	.71960
Εξάρτηση	Ανδρας	6	1.7955	.30647
	Γυναίκα	6	1.7522	.46974

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-WhitneyU για όλες τις κλίμακες σε σύγκριση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Mann-Whitney U	p
Αυτοεκτίμηση	14.00	.522
Ζεστασιά/Στοργή	16.00	.749
Έλλειψη της Απόρριψης	16.5	.810
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	17.00	.873
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	17.00	.873
Συνολική Αποδοχή	17.0	.873
Έλλειψη του Ελέγχου	12.00	.337
Εγγύτητα	14.0	.522
Σύγκρουση	15.0	.631
Εξάρτηση	17.00	.873

4. Συζήτηση

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι πιθανώς να οφείλεται στην «ετικετοποίηση» της διάγνωσης (Novita, 2016).

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με την αποδοχή που νιώθει από τον δάσκαλο ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία της προσωποκεντρικής προσέγγισης, καθώς υποστηρίζεται ότι η προϋπόθεση της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου είναι η αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» και ο δάσκαλος μπορεί να είναι στα πρόσωπα αυτά. Επίσης, τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την

εκπαιδευτικό, καθώς υποστηρίζει ότι η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Rohner, 2005).

Επίσης, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η σχέση μεταξύ μαθητή-δασκάλου από την μεριά του δεύτερου σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό τους, κάτι το οποίο έχει αποδεχθεί από προηγούμενες έρευνες (Hamre&Pianta, 2005). Αυτά τα αποτελέσματα υπάρχει πιθανότητα να μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς οι προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν ανάλογα τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μεταξύ τους σχέση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το αποτέλεσμα από τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης αγοριών-κοριτσιών έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα τους, παρόλο που το φύλο υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης (Γιαννέλος, 2003).

Συγκρίνοντας την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, φαίνεται ότι τα αγόρια πιθανώς να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα του ελέγχου σε σχέση με τα κορίτσια. Αν και αυτό θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υποδηλώνει ένα στερεότυπο, στηρίζεται βιβλιογραφικά, καθώς υποστηρίζεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη παρατηρούνται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Κουρκούτας, 2008).

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ των αγοριών-κοριτσιών από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι παρουσιάζουν διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εντονότερα εγγύτητα με τα κορίτσια, ενώ νιώθουν περισσότερο αισθήματα σύγκρουσης με τα αγόρια, κάτι το οποίο αποδεικνύεται και από έρευνες (Γιαννέλος, 2003). Θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί με βάση το προηγούμενο εύρημα, αφού τα αγόρια νιώθουν εντονότερα τον έλεγχο εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού τους, τότε πιθανώς και η σύγκρουση που θα νιώθει ο/η εκπαιδευτικός θα είναι εντονότερη με αυτά.

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων όλων των παραγόντων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι το φύλο του/της εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη και τη σχέση τους με τους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη ψυχαναλυτική θεώρηση (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, 1996), η οποία θεωρεί άλλα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης της σχέσης μαθητή-δασκάλου, όπως (α) η εσωτερικευμένη προσωπική θεώρηση του κόσμου του/της εκπαιδευτικού και (β) ο τρόπος εσωτερίκευσης της σχέσης ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί.

Τέλος, οι περιορισμοί της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η μη τυχαία δειγματοληψία της επιλογής του δείγματος (λόγω αίτησης ΙΕΠ): περιορίζεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλο το σύνολο του μαθητικού ελλαδικού πληθυσμού και περιορίζεται να είναι αντιπροσωπευτικό μόνο για τα δημόσια -όχι ιδιωτικά- σχολεία της Περιφέρειας της Α' Αττικής.
2. Το μέσο συλλογής των δεδομένων: το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Είναι γνωστή η συζήτηση που αφορά την κριτική των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η οποία εστιάζει κυρίως στην αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους.

3. Οι απαντήσεις των παιδιών: πιθανώς ανειλικρινείς, καθώς μπορεί να επηρεάστηκαν από την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.
4. Οι χαμηλοί δείκτες αξιοπιστίας σε προαναφερθείσες υποκλίμακες.
5. Το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (N=12).
6. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών: Είναι όντως γενικής αγωγής είναι τα μη δυσλεκτικά παιδιά; Είναι η διάγνωση της δυσλεξίας αξιόπιστη;

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ελληνόγλωσσες

- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και της σχέσης της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8 (10), 128-143.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Από την απόρριψη στην ενσωμάτωση: όρια και προοπτικές των εφαρμογών της PARTheory στον χώρο της ειδικής αγωγής και της κλινικής ψυχολογίας. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 181-190). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II. ΠΑΤΕΜ II*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). Οριοθέτηση, ταξινόμηση και αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Φ. Πολυχρόνη (Επιμ.), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 119-140). Αθήνα: Πεδίο.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι. (1996). Μαθαίνοντας να κατανοούμε τη φύση των σχέσεων. Στο Ι. Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, & Τ. Χένρι-Όσμπορν, *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (σσ. 53-82). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη Α.Ε.

Ξενόγλωσσες

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 257-275.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 3, 104-163.
- Consensus Project (2002, August). *Definition Consensus Project sponsored by the International Dyslexia Association and the National Institutes of Child Health and Human Development*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Galanaki, E. P. & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Ψυχολογία*, 14 (3), 292-310.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 (1), 29-36.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, I*. New York: Henry Holt & Co.
- Kourkoutas, E., Propersi, F., & Georgiadi, M. (2013, January). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without SEN. Presented at the "4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference". Chandigarh, India.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 279-288.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York, Norton.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Rohner, R. P. (2005). Teacher's Acceptance-Rejection/Control Questionnaire: (TARQ/Control). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 327-334). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered frame-work. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a Science* (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.

Η αξιολόγηση του βιβλίου των μαθηματικών σε σχέση με τα συναισθήματα και τους στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών

Ιωάννα Θεοφανίδου

Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

ioanna.the.28@gmail.com

Αικατερίνη Βάσιου

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

evasiou@uowm.gr

Χαράλαμπος Λεμονίδης

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

xlemon@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τη συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου με τα συναισθήματα και τους στόχους επίτευξής τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό, που διεξήχθησαν ταυτόχρονα. Στην πρώτη φάση, 46 μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τις κλίμακες Achievement Emotions Questionnaire, Personal Achievement Goal Orientations και Mathematics Textbook Analysis. Στη δεύτερη φάση, 6 μαθητές/τριες απάντησαν σε ημιδομημένη συνέντευξη, από 13 ερωτήσεις, που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχέτισης έδειξαν, ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα επίτευξης, με τους στόχους μάθησης και με τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης. Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε, ότι οι μαθητές/τριες, παρόλο που θεωρούν το βιβλίο των μαθηματικών εύκολο και ευχάριστο, ωστόσο διαβάζουν τα μαθηματικά γιατί είναι χρήσιμα και για να ικανοποιήσουν τους άλλους (γονείς ή/και εκπαιδευτικούς). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πώς το κατανοητό, ελκυστικό και ενδιαφέρον περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση και ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων επίτευξης των μαθητών/τριών και κατά συνέπεια στην αύξηση της επίδοσής τους στα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλήψεις μαθητών; στόχοι επίτευξης; συναισθήματα επίτευξης; σχολικό βιβλίο μαθηματικών.

Abstract

The aim of the study was to examine the relationship between 3rd grade elementary school students' perceptions about mathematics' schoolbook and their achievement emotions and achievement goals. The research was conducted on two phases, one quantitative and one qualitative, carried out simultaneously. In the first phase, the quantitative one, 46 students completed a questionnaire consisting of the

Achievement Emotions Questionnaire, Personal Achievement Goal Orientation and Mathematics Textbook Analysis. In the second phase of the research, the qualitative one, 6 students responded to a semi-structured interview, consisting of 13 questions, designed for research purposes. The results of the correlation analysis showed that 3rd grade elementary school students' perceptions about the mathematics schoolbook are positively correlated with positive achievement emotions, learning goals and performance approach goals. Content analysis showed that students, although they consider their math book to be easy and enjoyable, nevertheless read mathematics because they think that it is useful or they want to satisfy others (parents or/and teachers). The results demonstrate how the comprehensible, attractive and interesting content of the schoolbook can help in motivation and enhancement of students' positive achievement emotions and thereby can increase their performance in mathematics.

Keywords: Achievement goals; achievement emotions; students' perceptions; mathematics schoolbook.

Εισαγωγή

Παρόλο που η κινητοποίηση των μαθητών αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της ποιοτικής εκπαίδευσης, πολύ λίγο μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση, εκτός και αν οι μαθητές ενθαρρύνονται σε συνεχή βάση (Williams&Williams, 2011). Ειδικότερα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών, διαμορφώνεται ένα όσο το δυνατό περισσότερο κατανοητό και ενθαρρυντικό μαθησιακό περιβάλλον, μόνο όταν παρουσιάζονται ισχυρές συνδέσεις μεταξύ του περιεχομένου των μαθηματικών και του πραγματικού κόσμου, των καθημερινών εμπειριών, της σύγχρονης τεχνολογίας, καθώς και άλλων εκπαιδευτικών μέσων, όπως είναι η χρήση ποικίλων τρόπων παρουσίασης, μεθόδων και δραστηριοτήτων εντός της τάξης. Το βιβλίο, ως το πρωτεύον και σημαντικότερο εργαλείο στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών, πρέπει να αποτελεί «πάροχο» αυτών των συνδέσεων και των δραστηριοτήτων. Επομένως, η αξιολόγηση ενός εγχειριδίου από τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με αυτά τα χαρακτηριστικά θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον, προκειμένου να δώσει μία εικόνα των δυνατοτήτων που προσφέρονται σε αυτούς στα πλαίσια της κατανόησης αλλά και της κινητοποίησής τους. Αυτό ακριβώς επιχείρησε η παρούσα μελέτη, να εξετάσει δηλαδή τις αντιλήψεις των μαθητών της Γ τάξης του δημοτικού σχολείου για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών και τη συσχέτισή τους με τα συναισθήματα και τους στόχους επίτευξής τους.

Θεωρητική Διερεύνηση

Τα συναισθήματα επίτευξης των μαθητών

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα (*academicemotions*) ορίζονται ως αυτά που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες αλλά και με τα αποτελέσματα αυτών και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως συναισθήματα επίτευξης (*achievementemotions*) (Pekrun, 2009). Αναλυτικότερα, ο όρος συναισθήματα επίτευξης περιλαμβάνει τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τα συναισθήματα που σχετίζονται με την επιτυχία ή την αποτυχία περικλείοντας και αυτά που έχουν να κάνουν με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία μάθησης (Pekrun, et al., 2002). Τα συναισθήματα διακρίνονται σε αυτά που βιώνονται συνήθως από ένα άτομο σε ποικίλες καταστάσεις και συνδέονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (*traitemotions*) και στα συναισθήματα που

βιώνονται μόνο σε σχέση με συγκεκριμένες περιστάσεις, οπότε σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατάσταση (*stateemotions*) (Pekrun, 2006· 2011).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κύρια συναισθήματα επίτευξης είναι η απόλαυση της μάθησης, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, ο θυμός, το άγχος, η ντροπή, η απελπισία, η πλήξη. Αυτά τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικά για την κινητοποίηση, τη μάθηση, τις επιδόσεις, την ανάπτυξη ταυτότητας και την υγεία των μαθητών (Schutz&Pekrun, 2007). Τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών όσον αφορά στις διαδικασίες μάθησης, τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και κατά συνέπεια τις επιδόσεις τους. Το ίδιο συμβαίνει και αντίστροφα, δηλαδή οι ακαδημαϊκές επιτυχίες ή αποτυχίες επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών και τα συναισθήματά τους. Πρόκειται, επομένως, για σχέσεις αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Pekrun, 2009).

Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των μαθητών

Μία από τις θεωρίες των κινήτρων των μαθητών είναι αυτή των στόχων επίτευξης (*achievementgoals*), η οποία επικεντρώνεται στον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται για τον εαυτό τους, τις ενέργειες και την επίδοσή τους (Kaplan&Maehr, 2007). Διακρίνονται τρία είδη στόχων επίτευξης: στόχοι μάθησης (*masterygoals*), στόχοι προσέγγισης της επίδοσης (*performanceapproachgoals*) και στόχοι αποφυγής της επίδοσης (*performance-avoidancegoals*). Η υιοθέτηση των στόχων μάθησης αναφέρεται στην επικέντρωση της προσοχής του μαθητή προς τη θέληση για μάθηση και βελτίωση, ενώ οι στόχοι προσέγγισης και αποφυγής της επίδοσης αναφέρονται στην εμπλοκή του μαθητή σε μια δραστηριότητα με σκοπό να επιδείξει την ικανότητά του ή να αποκρύψει την ανικανότητά του αντίστοιχα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές του (Anderman&Midgley, 2002).

Οι στόχοι μάθησης έχουν συσχετισθεί με μια πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων, όπως η αναζήτηση βοήθειας (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001), η γνωστική εμπλοκή (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988), η συναισθηματική ευημερία (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002), η επιμονή (Elliot&Dweck, 1988), και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος (Harackiewicz, Barron, Carter, et al., 1997· Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2000). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά, όπως είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, καθώς και θετική στάση προς τη μάθηση και θετικό συναίσθημα (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009· Kaplan&Maehr, 2007· Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010).

Η επίδραση της επιδίωξης των στόχων επίδοσης δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο αυτής που σχετίζεται με τους στόχους μάθησης. Οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Linnenbrink-Garcia et al., 2008), με υψηλότερους βαθμούς των μαθητών (Daniels, et al., 2009· Wolters, 2004) και υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (Zusho, et al., 2005· Murayama&Elliot, 2009). Επίσης, προέβλεψαν τη συναισθηματική ευημερία (π.χ., Linnenbrink, 2005), παρόλο που υπάρχει έρευνα η οποία απέτυχε να βρει συσχετίσεις με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα (Pekrun, et al., 2006, 2009).

Όσον αφορά στους στόχους αποφυγής της επίδοσης βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά με αρνητικά συναισθήματα (Pekrun et al., 2009· Zusho, Pintrich, & Cortina, 2005), με χαμηλή επίδοση (Senko&Harackiewicz, 2005), καθώς επίσης και με μειωμένο εσωτερικό ενδιαφέρον και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Cury, et al., 2006). Βρέθηκε, επίσης, ότι συσχετίζονται με αρνητική συμπεριφορά των μαθητών προς τη μάθηση (π.χ., Kaplan&Maehr, 2007). Συνεπώς, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης είναι πιο πιθανό να συσχετίζονται με λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης

(Diseth&Kobbeltvedt, 2010) και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα (π.χ. άγχος· βλ., Elliot&McGregor, 2001).

Οι αντιλήψεις μαθητών για τα βιβλία των μαθηματικών

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο μπορεί να αποβαίνουν είτε ωφέλιμες είτε επιζήμιες για τους ίδιους, καθώς οι θετικές στάσεις οδηγούν στην ικανοποίηση και στην απόλαυση, ενώ οι αρνητικές σε απόρριψη και θυμό (Wlodkowski, 1986). Ειδικότερα για την επίδοση στα μαθηματικά, ο Husen (1967) αναφέρει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά είναι σχεδόν το ίδιο σημαντικές με τη γνωστική μάθηση του αντικειμένου, γιατί αν ο μαθητής αποκτά μια αποστροφή προς το αντικείμενο, η μάθηση καθίσταται αδύνατη και μέρος του σκοπού της διδασκαλίας έχει χαθεί.

Οι Schoenfeld (1988) και Φιλίππου και Χρίστου (1991), μετά από έρευνες τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό χώρο, έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών προς τα μαθηματικά επηρεάζονται από την επίδοσή τους και την αυτοϊδέα τους. Έρευνα των Hart&Walker (1993) έχει δείξει, ότι το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για τα μαθηματικά αυξάνεται, όταν ασχολούνται με προβλήματα που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και θα τους φανούν χρήσιμα και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Αν ο μαθητής αποβλέπει στην αποκόμιση συγκεκριμένου οφέλους που θα συνοδεύει την επιτυχία του ή στην αποφυγή κάποιας πιθανής τιμωρίας στην περίπτωση που αποτύχει, τότε σταματάει την προσπάθεια, όταν δεν θα έχει πια κίνητρο. Αντίθετα, ο μαθητής που πασχίζει για την επίτευξη κάποιου στόχου, είτε επειδή θα του προσφέρει προσωπική εσωτερική ικανοποίηση είτε γιατί πιστεύει στην αξία αυτού που κάνει, σταδιακά αναπτύσσει θετικές στάσεις απέναντι στα μαθηματικά. Για αυτό και οι αδύνατοι μαθητές, που αντιμετωπίζουν την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά ως δυσβάστακτο χρέος, σταδιακά είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν αρνητικές στάσεις και απέχθεια προς το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η μάθηση των μαθηματικών είναι πιο αποτελεσματική, όταν τα παιδιά ενδιαφέρονται για αυτό που μαθαίνουν και ότι θα πετύχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, αν αυτά τους αρέσουν. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία, συντήρηση και ενίσχυση θετικών στάσεων (Schofield, 1982).

Σκοπός και υποθέσεις της μελέτης

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με τα συναισθήματα και τους στόχους επίτευξής τους.

Με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

1α. Ο προσανατολισμός των μαθητών στη μάθηση θα συσχετίζεται με θετικά συναισθήματα επίτευξης.

1β. Ο προσανατολισμός των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης θα συσχετίζεται θετικά με αρνητικά συναισθήματα επίτευξης.

2. Οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών θα συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση, με την προσέγγιση της επίδοσης και με το θετικό συναίσθημα επίτευξης.

Επιπλέον, διατυπώθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Πώς διαφοροποιούνται τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των μαθητών για το βιβλίο των Μαθηματικών της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου ανάλογα με την επίδοσή τους;

Μεθοδολογία

Διαδικασία

Στην πρώτη φάση της έρευνας, την ποσοτική, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τις κλίμακες Personal Achievement Goal Orientations, Achievement Emotions Questionnaire και Mathematics Textbook Analysis. Στη δεύτερη φάση της έρευνας, την ποιοτική, οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ημιδομημένη συνέντευξη, από 13 ερωτήσεις, που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Οι έρευνες διεξήχθησαν ταυτόχρονα (*concurrent*), προκειμένου να εμπλουτιστούν τα ποσοτικά δεδομένα και με ποιοτικά, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και από τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών.

Συμμετέχοντες

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 48 μαθητές/τριες (ποσοστό αγοριών 48%) της Γ' Δημοτικού. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές και συγκεκριμένα 2 μαθητές με υψηλή επίδοση, 2 μαθητές με μέτρια επίδοση και 2 μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Εργαλεία έρευνας

Ερωτηματολόγιο για το ποσοτικό σκέλος της έρευνας

Συναισθήματα επίτευξης

Για την αξιολόγηση των συναισθημάτων επίτευξης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Achievement Emotions Questionnaire (AEQ· Pekrun et al., 2011). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες, με 3 δηλώσεις για την καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν α) τα θετικά (ευχαρίστηση, χαρά, υπερηφάνεια) και τα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης (άγχος, απελπισία, πλήξη). Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (από το 1: Πάρα πολύ, έως το 5: καθόλου).

Ατομικοί στόχοι επίτευξης

Για την αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Personal Achievement Goal Orientations (PALS· Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar & Middleton, 1997). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 6 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό στη μάθηση, π.χ., «Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», (β) τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης, π.χ., «Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη» και (γ) τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης, π.χ., «Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου». Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (από το 1: Πάρα πολύ, έως το 5: καθόλου).

Αξιολόγηση του περιεχομένου του βιβλίου των μαθηματικών

Για την αξιολόγηση του περιεχομένου του βιβλίου των μαθηματικών της Γ' Δημοτικού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο StudentFeedback and Evaluation (Ο' Keeffe, 2011). Το ερωτηματολόγιο εξετάζει πώς οι μαθητές αξιολογούν το περιεχόμενο του βιβλίου των μαθηματικών και συγκεκριμένα αν είναι εύκολο, ενδιαφέρον και κατανοητό (π.χ., «Τα προβλήματα που περιέχονται στο βιβλίο μου είναι ενδιαφέροντα», «Οι εικόνες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο μου κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό»).

Ερωτήσεις για το ποιοτικό σκέλος της έρευνας

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, την ποιοτική, 6 μαθητές/τριες απάντησαν σε ημιδομημένη συνέντευξη, αποτελούμενη από 13 ερωτήσεις, που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Στη συνέντευξη αξιολογήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών για τη μελέτη των μαθηματικών (π.χ. Γιατί διαβάζεις μαθηματικά;), τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη μελέτη των μαθηματικών (π.χ. Τι αισθάνεσαι όταν διαβάζεις μαθηματικά;) και οι αντιλήψεις τους για το βιβλίο των Μαθηματικών της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου (π.χ. Σου αρέσει το βιβλίο; Τι θα άλλαζες στο βιβλίο;).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας

Αξιοπιστία των μεταβλητών και περιγραφική στατιστική

Όλες οι μεταβλητές υποβλήθηκαν σε ανάλυση εσωτερικής συνοχής με το δείκτη του Cronbach. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τους δείκτες αξιοπιστίας όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών

N=46	M.O.	T.A.	Cronbach
Θετικό συναίσθημα	2,83	1,04	$\alpha = 0,66$
Αρνητικό συναίσθημα	4,20	0,92	$\alpha = 0,71$
Μάθηση	2,30	0,73	$\alpha = 0,77$
Προσέγγιση	2,76	0,82	$\alpha = 0,72$
Αποφυγή	3,91	1,12	$\alpha = 0,76$
Αντιλήψεις για το βιβλίο μαθηματικών	2,76	0,72	$\alpha = 0,77$

Αποτελέσματα συσχετίσεων των μεταβλητών

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στο συναίσθημα επίτευξης, τους στόχους επίτευξης και τις αντιλήψεις των μαθητών της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταβλητών και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (βλ. Πίνακα).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	Θετικό συναίσθημα	Αρνητικό συναίσθημα	Στόχοι Μάθησης	Προσέγγιση	Αποφυγή
Θετικό συναίσθημα	-				
Αρνητικό συναίσθημα	-,015	-			
Στόχοι Μάθησης	,349*	-,004	-		
Προσέγγιση	,252	,206	,530**	-	
Αποφυγή	,067	,460**	,215	,504**	-
Αντιλήψεις για βιβλίο μαθηματικών	,360*	-,015	,699**	,412**	,212

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Η ανάλυση έδειξε ότι:

Ο προσανατολισμός στη μάθηση συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα επίτευξης ($r = ,349$, $p < 0.05$).

Ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα επίτευξης ($r = ,460$, $p < 0.01$) και την προσέγγιση της επίδοσης ($r = ,504$, $p < 0.01$).

Οι αντιλήψεις για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα επίτευξης ($r = ,360$, $p < 0.05$), με τον προσανατολισμό στη μάθηση ($r = ,699$, $p < 0.01$) και με την προσέγγιση της επίδοσης ($r = ,412$, $p < 0.01$).

Συζήτηση των ευρημάτων του ποσοτικού σκέλους

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερο οι μαθητές προσανατολίζονται στη μάθηση, δηλαδή θέλουν να βελτιώνονται, τόσο περισσότερο θετικό συναίσθημα επίτευξης βιώνουν, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες που έχουν δείξει ανάλογα αποτελέσματα (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010· Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009).

Αντίθετα, όσο περισσότερο οι μαθητές αποφεύγουν τη σύγκριση με τους συμμαθητές τους, τόσο περισσότερο αρνητικό συναίσθημα επίτευξης βιώνουν, γεγονός που ενισχύει τον αρνητικό ρόλο των στόχων αποφυγής (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002· Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Τέλος, όσο περισσότερο θετικές αντιλήψεις διατυπώνουν οι μαθητές για το σχολικό βιβλίο των μαθηματικών, τόσο περισσότερο θετικό συναίσθημα βιώνουν όταν μελετούν και συγχρόνως επιδιώκουν να βελτιώνονται και να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό, γιατί δείχνει ότι ένα σχολικό βιβλίο που αρέσει στους μαθητές τους δημιουργεί θετικά

συναισθήματα και τους κινητοποιεί στη διαδικασία της μάθησης, τόσο για τη βελτίωση, όσο και για την υπεροχή.

Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας

Από τους μαθητές που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, μόνο οι δύο που είχαν πολύ καλή επίδοση δήλωσαν ότι το αγαπημένο τους μάθημα είναι τα μαθηματικά. Μάλιστα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δήλωσαν ότι τα μαθηματικά δεν τους αρέσουν (π.χ. Όχι δεν μου αρέσουν πολύ. Είναι δύσκολα και με αγχώνουν.).

Στις ερωτήσεις που αφορούν στην κινητοποίηση, δεν παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με την επίδοση. Στην ερώτηση γιατί διαβάζουν μαθηματικά, όλοι οι μαθητές έδωσαν έμφαση στη χρησιμότητά τους (π.χ. Είναι χρήσιμα. Θα περάσω στο πανεπιστήμιο και θα έχω δουλειά). Επίσης, στην ερώτηση τι τους παρακινεί να διαβάσουν μαθηματικά, όλοι οι μαθητές ανέφεραν σημαντικούς άλλους, όπως τη δασκάλα και τους γονείς τους.

Στις ερωτήσεις που αφορούν στα συναισθήματα, οι απαντήσεις των μαθητών διαφέρουν ανάλογα με την επίδοση. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με πολύ καλή και μέτρια επίδοση αισθάνονται θετικά συναισθήματα όταν διαβάζουν μαθηματικά, όπως χαρά, ικανοποίηση, απόλαυση, ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. Δεν αισθάνομαι καθόλου καλά), με κυρίαρχο συναίσθημα το άγχος (π.χ. Αισθάνομαι πάρα πολύ αγχωμένη).

Διαφορές παρατηρούνται και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το βιβλίο των μαθηματικών. Στην ερώτηση αν τους αρέσει το σχολικό βιβλίο, οι μαθητές με πολύ καλή και μέτρια επίδοση απάντησαν καταφατικά και ότι το θεωρούν εύκολο, ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση απάντησαν ότι, παρόλο που τους αρέσει, το θεωρούν δύσκολο και απαιτητικό (π.χ. Μου αρέσει, απλά σε κάποια μαθήματα έχει πάρα πολλές ασκήσεις και δύσκολες δραστηριότητες).

Οι γνώμες των μαθητών για τα προβλήματα που υπάρχουν στο βιβλίο διίστανται πλήρως, καθώς αυτοί με την πολύ καλή και μέτρια επίδοση τα θεωρούν πολύ εύκολα (π.χ. Θα ήθελα να είναι πιο δύσκολα), ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση τα θεωρούν πολλά και δύσκολα (π.χ. Είναι πολύ περίπλοκα, μπερδεμένα και δύσκολα).

Στους μαθητές με πολύ καλή επίδοση αρέσουν περισσότερο οι πολλαπλασιασμοί και οι διαιρέσεις, ενώ θεωρούν απαρχαιωμένες τις ζωγραφιές του βιβλίου (π.χ. Δεν μου αρέσουν καθόλου οι εικόνες του βιβλίου, είναι βαρετές και παλιές). Αντίθετα, μαθητές με μέτρια και χαμηλή επίδοση προτιμούν τις ζωγραφιές (π.χ. Μου αρέσουν τα μοτίβα που ζωγραφίζουμε), αλλά δεν τους αρέσουν καθόλου τα προβλήματα (π.χ. Δεν μου αρέσουν καθόλου τα προβλήματα, τα βαριέμαι).

Τέλος, στην ερώτηση τι θα άλλαζαν στο βιβλίο, οι μαθητές ανεξάρτητα από την επίδοσή δηλώνουν ότι επιθυμούν περισσότερα παιχνίδια, εικόνες και παραδείγματα (π.χ. Θα έβαζα πιο πολλά παραδείγματα και όχι μόνο ασκήσεις).

Συζήτηση των ευρημάτων του ποιοτικού σκέλους

Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοση, διαβάζουν τα μαθηματικά επειδή τα θεωρούν χρήσιμα για το μέλλον τους. Επίσης, οι σημαντικοί άλλοι, όπως ο/η εκπαιδευτικός της τάξης και οι γονείς τους παρακινούν να διαβάσουν μαθηματικά. Τέλος, όλοι οι μαθητές επιθυμούν ένα βιβλίο μαθηματικών που θα περιέχει περισσότερα παιχνίδια, εικόνες και παραδείγματα, δηλαδή θα είναι ελκυστικό και κατανοητό.

Οι μαθητές με πολύ καλή και μέτρια επίδοση αισθάνονται θετικά συναισθήματα όταν μελετούν μαθηματικά. Επιπλέον, θεωρούν εύκολα τόσο το βιβλίο των μαθηματικών όσο και τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτό.

Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όταν μελετούν μαθηματικά. Αναφορικά με το σχολικό βιβλίο, παρόλο που τους αρέσει, το θεωρούν δύσκολο και απαιτητικό. Την ίδια γνώμη για το βαθμό δυσκολίας έχουν και για τα προβλήματα του βιβλίου και γι αυτό πιθανόν δηλώνουν ότι δεν τους αρέσουν και αντί γι αυτά προτιμούν τις ζωγραφιές.

Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας συνάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το εν λόγω βιβλίο, εφόσον παίζουν σημαντικό ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών, καλό θα είναι στα σχόλια που κάνουν στις εργασίες των μαθητών τους να τονίζουν κυρίως τα θετικά τους στοιχεία και να καλλιεργούν στα παιδιά την ιδέα ότι τα όποια λάθη τους είναι θεμιτά και αναμενόμενα στη διαδικασία της μάθησης, ώστε να ενισχύουν την αυτοϊδέα τους, δηλαδή την αντίληψη που σχηματίζουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους (Parsonsetal., 1982).

Πρακτικές εφαρμογές, περιορισμοί και συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν την αναγκαιότητα συγγραφής σύγχρονων βιβλίων στα μαθηματικά με ελκυστικό και κατανοητό περιεχόμενο, ώστε οι μαθητές να βιώνουν θετικά συναισθήματα επίτευξης, να επιδιώκουν στόχους μάθησης και κατά συνέπεια να επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις. Εφόσον τα μαθηματικά θεωρούνται δύσκολο και απαιτητικό μάθημα, στο οποίο συχνά αποτυγχάνουν οι μαθητές (Καραγεώργος, 2000), είναι ανάγκη το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου να τους δημιουργεί θετικές εντυπώσεις, ώστε να τους κινητοποιεί στη μάθηση και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει, βέβαια, κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς, όπως είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις, και ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, που προέρχεται από μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής επικράτειας, και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές και γενικευμένο συμπέρασμα. Πάντως, συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο του βιβλίου των μαθηματικών της Γ Δημοτικού με την κινητοποίηση και τα συναισθήματά τους και μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή στη βελτίωση των σχολικών βιβλίων, εφόσον οι συγγραφείς τους λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τις αντιλήψεις των μαθητών και τους συναισθηματικούς παράγοντες της μάθησης, αλλά και την επίδοση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderman, E., & Midgley, C. (2002). Methods of studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963. doi:10.1037/a0016096
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (1991). *Κείμενα Παιδείας, Συναισθηματικοί παράγοντες στη μάθηση των μαθηματικών*. Ατραπός.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hart, L. E., & Walker, J. (1993). *The role of affect in teaching and learning mathematics: Research ideas for the classroom*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A metaanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.

- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics*. Vol. 2. NY: Wiley.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; pp. 21–54.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Καραγεώργος, Δ. (2000). *Το πρόβλημα και η επίλυση του*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., Middleton, M. (1997). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432-447.
- O' Keeffe, L. (2011). *An investigation into the nature of Mathematics Textbooks at Junior Cycle and their Role in Mathematics Education*. Doctoral Thesis.
- Parsons, J., Alder, T.F., & Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310–321.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Perry, R. P. (2011). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual* (2nd ed.). Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). *Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 287–316.

Schoenfeld, A. (1988). When good teaching lead to bad results: the disasters of “well - taught” mathematics courses. *Educational Psychologists 23* (2), 145 – 166.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 13–36). San Diego: Academic Press.

Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal, 12*, 1-23

Wlodkowski, R., J. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. London: Jossey-bass.

Zusho, A., Pintrich, P., & Cortina, K. (2005). Motives, goals and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*, 141–158.

Zusho, A., Pintrich, P., & Cortina, K. (2005). Motives, goals and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*, 141–158.

Διερεύνηση μαθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση κλασματικών αριθμών μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού με δυσκολίες στα μαθηματικά και την ανάγνωση

Ελένη Καντεμνίδη

M.Ed., Εκπαιδευτικός Α΄/βάθμιας Εκπαίδευσης

elena_k1992@hotmail.com

Περίληψη

Οι μέχρι σήμερα έρευνες που αφορούν στις δυσκολίες στα κλάσματα δεν έχουν εστιάσει στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση αυτών, ούτε στις δεξιότητες που συνδέονται με τα δυο είδη γνώσης των κλασμάτων: την εννοιολογική και τη διαδικαστική. Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των μαθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση κλασματικών αριθμών μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, καθώς και η διερεύνηση της εννοιολογικής και της διαδικαστικής γνώσης των κλασμάτων μαθητών με ή χωρίς δυσκολίες στα μαθηματικά ή την ανάγνωση. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Τεστ ΜαθΠρο το οποίο αξιολογεί μαθηματικές δεξιότητες στους τομείς: επίγνωσης αριθμού, μνήμης, οπτικο-χωρικός και συλλογιστικής, ένα τεστ κλασμάτων που αξιολογεί την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επίδοσης στα μαθηματικά και την ανάγνωση από το δάσκαλο της τάξης και ένα τεστ αναγνωστικής ευχέρειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά ή την ανάγνωση σημείωσαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στα κλάσματα συνολικά, αλλά και επιμέρους στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση των κλασμάτων. Οι δεξιότητες που φαίνεται να προβλέπουν την επίδοση στα κλάσματα σχετίζονται με μαθηματικές δεξιότητες στους τομείς επίγνωσης αριθμού, μνήμης και συλλογιστικής.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά; Δεξιότητες; Κλάσματα; εννοιολογική γνώση; διαδικαστική γνώση; αναγνωστική ικανότητα

Abstract

Most recent research on difficulties with fractions has not focused on the skills required to manage them and what are the skills connected to conceptual and procedural knowledge of the fractions. The aim of this study is to highlight the basic mathematical skills required to manage the fractional numbers of primary school pupils on 5th and 6th grade, as well as to explore the conceptual and procedural knowledge of students with or without difficulties in mathematics or reading. For the purposes of the research, the MathPro Test has been used to evaluate mathematical skills in the areas of number awareness, memory, visual-spatial and reasoning, a fractional test that evaluates conceptual and procedural knowledge, a questionnaire in which the mathematical and reading performance of students is evaluated by the class teacher and a test that evaluates the ability of reading. The results showed that students with math or reading difficulties had statistically significantly lower performance in the fractions as a whole, but also, partial in the procedural and

conceptual knowledge of fractions. Skills that seem to predict fractional performance are related to mathematical skills in the areas of number awareness, memory and reasoning.

Keywords: learning difficulties in mathematics; Skills; Fractions; conceptual knowledge; procedural knowledge; reading ability

Υποθέσεις Προέλευσης Δυσκολιών στα Μαθηματικά

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα σύνθετο γνωστικό αντικείμενο (Hecht, Vagi, & Torgesen, 2007), μιας και περιλαμβάνουν πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Σαν αποτέλεσμα, για την εκμάθηση τους απαιτούνται πολλές δεξιότητες, όπως είναι αυτές που σχετίζονται με την κατανόηση της έννοιας της ποσότητας, την αποκωδικοποίηση των συμβόλων, τη μνήμη, την οπτικοχωρική ικανότητα και τη συλλογιστική (Karagiannakis, Baccaglioni-Frank, & Papadatos, 2014).

Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί πολλά μοντέλα που προσπαθούν να εξηγήσουν τα πιθανά ελλείμματα που οδηγούν σε δυσκολίες στα μαθηματικά, εξ' όσων είναι γνωστών δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί κανένα ενιαίο πλαίσιο ή μοντέλο για μια ολοκληρωμένη και λεπτή ερμηνεία των μαθηματικών δυσκολιών, όχι μόνο για επιστημονικούς σκοπούς, αλλά και για την ενημέρωση των δασκάλων (Karagiannakis et al., 2014). Στη βιβλιογραφία οι υποθέσεις προέλευσης των δυσκολιών στα μαθηματικά στρέφονται σε δυο κατευθύνσεις: σε αυτές που θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (ΜΔΜ) είναι έλλειμμα ειδικού γνωστικού τομέα στην επεξεργασία αριθμών και σε αυτές που θεωρούν ότι είναι γενικού γνωστικού τομέα.

Αναφορικά με τη πρώτη κατεύθυνση, οι επιστήμονες προσπαθούν να εξηγήσουν τις δυσκολίες στα μαθηματικά ως αποτέλεσμα ελλειμμάτων σε συγκεκριμένους τομείς όπως είναι αυτός της επίγνωσης αριθμού, δηλαδή ο τομέας που σχετίζεται με την επεξεργασία του αριθμού (Andersson & Ostergren, 2012· Karagiannakis et al., 2014).

Οι Geary & Hoard (2005) ερμήνευαν τις δυσκολίες στα μαθηματικά ως αποτέλεσμα ελλειμμάτων στη λεκτική μνήμη εργασίας, στην εννοιολογική γνώση, στη σημασιολογική μνήμη ή στη χωροταξική ικανότητα των ατόμων.

Άλλοι επιστήμονες έδιναν έμφαση στο ρόλο που παίζει η μνήμη εργασίας και οι εκτελεστικές λειτουργίες στις δυσκολίες στα μαθηματικά. Φάνηκε ότι λειτουργίες όπως η αναχαίτηση, η μετατόπιση και η συνεχής ενημέρωση της μνήμης εργασίας με τις νέες πληροφορίες που εισάγονται στο γνωστικό σύστημα είναι πολύ σημαντικές και σχετίζονται με τη μαθηματική επιτυχία (Bull & Lee, 2014· Cragg & Gilmore, 2014).

Από την άλλη, όμως, όπως αναφέρθηκε υπάρχει και η υπόθεση του γενικευμένου γνωστικού ελλείμματος. Αυτή λαμβάνει υπόψη της ταυτόχρονα πολλά βασικά γνωστικά συστήματα και εξετάζει το ρόλο που παίζουν στη μαθηματική επίδοση. Τέτοια είναι η μνήμη εργασίας, οι εκτελεστικές λειτουργίες, η σημασιολογική μνήμη, η ανάκληση γεγονότων και κατ' επέκταση ο υπολογισμός και η ευχέρεια. Από στοιχεία προκύπτει ότι αυτά τα γνωστικά συστήματα και οι λειτουργίες που καλύπτουν είναι που εμπλέκονται στη μαθηματική επίδοση παιδιών και ενηλίκων (Karagiannakis et al., 2014).

Εκεί υπάγεται και το τετραπλό μοντέλο ταξινόμησης των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη το οποίο λάμβανε υπόψη του όλες τις υποθέσεις προέλευσης των ΜΔΜ. Αυτό βασίζεται σε τέσσερις βασικούς γνωστικούς τομείς στους οποίους ίσως παρουσιάζονται γνωστικά

ελλείμματα που να οδηγούν σε δυσκολίες στα μαθηματικά. Οι τομείς αυτοί είναι: 1. επίγνωσης αριθμού, 2. οπτικο-χωρικός, 3. μνήμης και 4. συλλογιστικής (Karagiannakis et al., 2014). Όταν παρουσιαστούν ελλείμματα σε κάποιους από αυτούς τους τομείς το παιδί οδηγείται σε μαθηματικές δυσκολίες, ενώ όταν είναι πολύ καλό και έχει ισχυρά τα επιμέρους συστήματα που σχετίζονται με αυτούς τους τομείς σημαίνει πως έχει τις κατάλληλες μαθηματικές δεξιότητες.

Δυσκολίες στα Κλάσματα: Σύγχρονα Αποτελέσματα

Τα κλάσματα είναι ένα από τα πιο απαιτητικά ζητήματα που καλούνται να πραγματευθούν οι μαθητές και αδιαμφισβήτητο το πιο δύσκολο θέμα για διδασκαλία που έχουν να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι (Lamon, 2007· Μαγκλάρα & Αργυρόπουλος, 2016).

Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι μαθητές από όλο τον κόσμο έχουν δυσκολίες στο να μάθουν τα κλάσματα και μάλιστα σε πολλές χώρες ο μέσος όρος των μαθητών ποτέ δεν καταφέρνει να έχει μια στοιχειώδη γνώση των κλασματικών αριθμών (Fazio & Siegler, 2015). Αυτό μπορεί να αποδειχθεί και από το γεγονός ότι σε ένα τεστ κλασμάτων που έγινε σε πολλά σχολεία της Αμερικής το 2004, στα πλαίσια της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής προόδου σε μαθητές Β' Γυμνασίου, μόνο το 50% αυτών κατάφερε να βάλει στη σωστή σειρά τρία κλάσματα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Ακόμα, στην Κίνα και στην Ιαπωνία αν και καταφέρνουν να έχουν μια καλή εννοιολογική κατανόηση των κλασμάτων συνεχίζουν να τα θεωρούν δύσκολα (Fazio & Siegler, 2015· Tian & Siegler, 2016).

Επιπρόσθετα, άλλη έρευνα το 2008 παρουσίασε ότι μόνο το 59% των μαθητών της έκτης τάξης κατάφερε να βάλει στη σωστή σειρά δέκα κλάσματα (Mazzocco & Devlin, 2008). Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι δυσκολίες στα κλάσματα δεν έχουν μόνο τα παιδιά αλλά και ενήλικες. Μελέτη έδειξε ότι το 77% του δείγματος 1643 φοιτητών απέτυχαν στην αναγνώριση του μεγαλύτερου από τέσσερα κλάσματα (Stigler, Givvin, & Thompson, 2010, ό.α. στο Tian & Siegler, 2017).

Όμως, αυτό το ζήτημα πρέπει να αντιμετωπιστεί καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η επάρκεια στα κλάσματα μπορεί να προβλέψει τη μετέπειτα μαθηματική επιτυχία (Jayanthi, Gersten, Taylor, Smolkowski, & Dimino, 2017), αλλά και τη γενικότερη επιτυχία των παιδιών (Siegler, Fazio, Bailey, & Zhou, 2013· Tian & Siegler, 2016).

Εννοιολογική και Διαδικαστική Γνώση Κλασμάτων

Η διάκριση μεταξύ εννοιολογικής και διαδικαστικής γνώσης, έχει τις ρίζες της στη Γνωστική Ψυχολογία, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως και στο χώρο της μάθησης των μαθηματικών (Μπεμπένη, 2011). Οι Hecht & Vagi (2012) αναφέρουν ότι τα δυο αυτά διαφορετικά είδη γνώσεων είναι απαραίτητα για τη μαθηματική ικανότητα.

Αναφορικά με την εννοιολογική γνώση των κλασμάτων, πρόκειται για ένα είδος γνώσης που είναι αφηρημένο και αφορά την ουσία των μαθηματικών αρχών και τις σχέσεις μεταξύ τους (Hull & Miles, 2015· Khashan, 2014). Πρόκειται για ένα δίκτυο στο οποίο οι μαθηματικές έννοιες είναι το ίδιο σημαντικές με τις σχέσεις μεταξύ τους. Η εννοιολογική κατανόηση, επομένως, δεν επιτυγχάνεται με τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων, κανόνων και αλγορίθμων, αλλά επιτυγχάνεται μέσω της πραγματικής κατανόησης ενός δεδομένου προβλήματος και της σχέσης του με ευρύτερες μαθηματικές έννοιες (Παπαθεοδώρου, 2016). Έχοντας λοιπόν εννοιολογική κατανόηση των κλασμάτων, υπάρχει η δυνατότητα να γίνονται

διασυνδέσεις στη γνώση, να υπάρχει η αντίληψη των πολλών αναπαραστάσεων του κλάσματος, να μπορεί να επιλεγεί η κατάλληλη λύση για ένα πρόβλημα, να γίνονται συσχετίσεις και η τυπική γλώσσα να χρησιμοποιείται σε μια προσωπική βάση (Μπεμπένη, 2011).

Από την άλλη, η διαδικαστική γνώση των κλασμάτων αποτελείται από τα σύμβολα, τις συνθήκες και τις διαδικασίες που μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να λυθεί μια μαθηματική άσκηση. Αναφέρεται μάλιστα, ότι η διαδικαστική γνώση έχει σημασία μόνο όταν σχετίζεται με ένα εννοιολογικό πλαίσιο (Khashan, 2014). Γενικά, η διαδικαστική γνώση μπορεί να οριστεί ως η εκτέλεση μιας καθορισμένης σειράς βημάτων που οδηγούν στην εκτέλεση συγκεκριμένων προβλημάτων. Αυτά τα βήματα ή οι διαδικασίες καλούνται αλγόριθμοι ή στρατηγικές. Η χρήση της διαδικαστικής γνώσης από τον μαθητή δεν απαιτεί κατανόηση, καθώς απλώς καλείται να εκτελέσει μια σειρά βημάτων (Παπαθεοδώρου, 2016).

Υποθέσεις Προέλευσης των Δυσκολιών στα Κλάσματα

Μιας και οι δυσκολίες στα κλάσματα είναι ένα ζήτημα που αφορά πολλούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου, οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν από που πηγάζουν αυτές οι δυσκολίες.

Κάποιοι το αποδίδουν ως αποτέλεσμα του ότι τα κλάσματα πραγματεύονται πολλές έννοιες που δύσκολα γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές όπως είναι οι εξής:μέρος-όλο, πηλίκιο, μέτρο, αναλογία και τελεστής (Fronger, Tran&Elliott, 2015· Ορφανός, 2003).

Οι Siegler&Pyke (2013) εξηγούν τα λάθη στα κλάσματα ως αποτέλεσμα χρήσης λάθος στρατηγικών από τα παιδιά. Αυτές είναι η στρατηγική ενεξάρτητου ακεραίου αριθμού και η στρατηγική λανθασμένης εκτέλεσης πράξης στα κλάσματα. Κατά την πρώτη οι μαθητές εκτελούν τις πράξεις ξεχωριστά για τους αριθμητές και ξεχωριστά για τους παρονομαστές σε περιπτώσεις που δεν θα έπρεπε, όπως είναι στην πρόσθεση κλασμάτων. Κατά τη δεύτερη στρατηγική οι μαθητές έκαναν κάποιες λάθος πράξεις σε δοκιμασίες με κλάσματα, διότι γενίκευαν τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται μια πράξη και τον εφάρμοζαν λανθασμένα σε μια άλλη.

Οι Fazio&Siegler (2015) αναφέρουν ότι πολλές φορές τα παιδιά κάνουν λάθη στα κλάσματα καθώς δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι πολλές ιδιότητες που είχαν μάθει ότι ίσχυαν για τους ακεραίους, δεν ισχύουν στην περίπτωση των κλασματικών αριθμών (Fazio&Siegler, 2015·Lortie-Forgues, Tian, &Siegler, 2015). Για παράδειγμα, κατά τον πολλαπλασιασμό των κλασμάτων δεν οδηγούμαστε πάντα σε ένα αποτέλεσμα μεγαλύτερο από τους παράγοντες (Prediger, 2008).

Ακόμα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η τακτική των δασκάλων να τονίζουν ότι το κλάσμα είναι μέρος του όλου μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση τους μαθητές που καταλήγουν στο να μην αντιλαμβάνονται ότι και τα κλάσματα είναι αριθμοί με μεγέθη που μπορούν να αναπαρασταθούν σε αριθμογραμμή (Booth, Newton, &Twiss-Garrity, 2014) και γι' αυτό μπορούν να συγκριθούν ή να είναι ισοδύναμα. Μάλιστα, τα παιδιά που καταλαβαίνουν μόνο την προσέγγιση μέρους-όλου, συχνά κάνουν λάθη και δεν αντιλαμβάνονται τα καταχρηστικά κλάσματα, λέγοντας για παράδειγμα ότι τα $\frac{4}{3}$ δεν είναι αριθμός επειδή σε ένα άτομο δεν μπορούν να δοθούν τέσσερα τμήματα από κάτι που είναι χωρισμένο σε τρία τμήματα. Ακόμα, πολλές φορές οδηγούνται σε λάθη κατά τη διαδικασία των πράξεων των κλασμάτων, όπως για παράδειγμα στην πρόσθεση όπου προσθέτουν αριθμητές και παρονομαστές και πάλι ο λόγος είναι επειδή δεν κατανοούν τα μεγέθη των κλασμάτων.

Δυσκολίες στην Ανάγνωση

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Αντωνίου (2008), η αναγνωστική ευχέρεια είναι η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία. Το να μπορεί δηλαδή το άτομο να διαβάζει ένα κείμενο αυτόματα, γρήγορα και ομαλά χωρίς να καταβάλει προσπάθεια και έχοντας χαμηλή επικέντρωση προσοχής στην αποκωδικοποίηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών, όταν εκτελείται μια σύνθετη εργασία πρέπει να υπάρξει συγχρονισμός πολλών εργασιών σε σύντομο χρονικό διάστημα (LaBerge&Samuels, 1974, στο Αντωνίου, 2008). Για να ολοκληρωθεί η εργασία επιτυχώς πρέπει οι διεργασίες αυτές να γίνονται αυτόματα και γρήγορα. Στην επιτυχή αναγνωστική κατανόηση των μαθητών συμβάλλει η ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση κι όταν υπάρχει ευχέρεια οι μαθητές οδηγούνται και στη μείωση λαθών αποκωδικοποίησης. Για το λόγο αυτό, η ευχέρεια αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών. Ιδιαίτερα για τις τάξεις του Δημοτικού (από τις οποίες προέρχονται και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας), όπου παρουσιάζεται η μεγαλύτερη επίδοση στην εξέλιξη της αναγνωστικής ευχέρειας, φαίνεται πως υπάρχει υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ της ευχέρειας και της αποκωδικοποίησης (Αντωνίου, 2008).

Γι' αυτό τον λόγο ένα από τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα εξέταζε κατά πόσον οι μαθητές είχαν ευχέρεια στην ανάγνωση.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Δεδομένων των ερευνητικών κενών που υπάρχουν ως προς τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση κλασματικών αριθμών, ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να αναδείξει ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν:

- Διαφοροποιείται η επίδοση στα κλάσματα μεταξύ των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες στα μαθηματικά, ολικά, εννοιολογικά και διαδικαστικά; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
- Ποιες μαθηματικές δεξιότητες προβλέπουν την επίδοση στα κλάσματα σε παιδιά με και χωρίς δυσκολίες στα κλάσματα; Ποιες μαθηματικές δεξιότητες προβλέπουν την επίδοση στην εννοιολογική και ποιες στη διαδικαστική γνώση των κλασμάτων;
- Διαφοροποιείται η επίδοση στα κλάσματα μεταξύ των παιδιών με χαμηλή και καλή αναγνωστική ευχέρεια, ολικά, εννοιολογικά και διαδικαστικά; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη μελέτη πήραν μέρος 156 μαθητές (80 κορίτσια και 76 αγόρια) που φοιτούσαν στην πέμπτη και έκτη Δημοτικού σε γενικά Δημόσια Δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής το σχολικό έτος 2017-2018. Συγκεκριμένα, από τα 156 παιδιά τα 76 φοιτούσαν στην πέμπτη δημοτικού και τα 80 στην έκτη. Τα παιδιά ήταν χρονολογικής ηλικίας εύρους 9,91-12,25 ετών.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τεστ Μαθηματικού Προφίλ & Δυσαριθμησίας (Τεστ ΜαθΠρο). Το συγκεκριμένο εργαλείο αναπτύχθηκε από τους τους Karagiannakis et al. (2014), σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου που ταυτοποιεί τα κεντρικά χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ήταν ένα διαδικτυακό εργαλείο σε υπολογιστή και περιλάμβανε 19 δραστηριότητες μέσω των οποίων προέκυπταν τα μαθηματικά προφίλ των παιδιών και φαινόταν αν έχουν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά ή δυσαριθμησία. Οι δραστηριότητες μέτραγαν τις δεξιότητες στους τομείς της επίγνωσης αριθμού, μνήμης, οπτικο-χωρικής ικανότητας και συλλογιστικής. Οι μαθητές έδιναν τις απαντήσεις τους μόνοι τους, μέσω ποντικιού σε υπολογιστή και άκουγαν τις οδηγίες μέσω ακουστικών. Άκουγαν παραδείγματα και μπορούσαν να κάνουν δοκιμές πριν ξεκινήσει η κανονική δραστηριότητα. Το Τεστ ΜαθΠρο δεν είναι ένα απλό διαγνωστικό εργαλείο, αλλά κάτι περισσότερο, αφού παρουσιάζει τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμα σημεία κάθε παιδιού στα μαθηματικά και δίνει τη δυνατότητα να επιλεχθεί η κατάλληλη παρέμβαση για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

Χειρόγραφο Τεστ Κλασμάτων. Μέσω αυτού του τεστ αξιολογήθηκε η γνώση των παιδιών στα κλάσματα τόσο ολικά όσο και επιμέρους ως προς τα δυο είδη γνώσης της εννοιολογικής και της διαδικαστικής. Οι ασκήσεις του ήταν δομημένες πάνω σε επτά υποενότητες (μια άσκηση για κάθε υποενότητα), από τις οποίες οι τρεις αξιολογούσαν την εννοιολογική γνώση των παιδιών και οι υπόλοιπες τέσσερις τη διαδικαστική γνώση.

Η προαναφερθείσα επιλογή των υποενοτήτων, καθεμία από τις οποίες μελετά έναν τύπο γνώσης, αλλά και ο τρόπος βαθμολόγησης του τεστ έγιναν σύμφωνα με το εργαλείο της έρευνας του Dr. Khashan (2014).

Ερωτηματολόγιο προς Δασκάλους. Στους δασκάλους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τα ονόματα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και τους ζητούνταν να χαρακτηρίσουν την επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά και την ανάγνωση ως πολύ καλή, καλή, μέτρια, χαμηλή και πολύ χαμηλή ανάλογα με την πορεία τους στην τάξη (βαθμολογίες 5,4,3,2 ή 1 αντίστοιχα). Τα παιδιά που η επίδοση τους χαρακτηριζόταν ως χαμηλή ή πολύ χαμηλή στην ανάγνωση έκαναν ένα επιπλέον τεστ που εξέταζε την αναγνωστική τους ευχέρεια.

Τεστ Αναγνωστικής Ευχέρειας. Για να ελεγχθεί η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που είχε υποδείξει ο δάσκαλος χορηγήθηκε στους μαθητές η δραστηριότητα Ευχέρεια του σταθμισμένου στην Ελλάδα εργαλείου Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-Α. Η κατασκευή και στάθμιση του Τεστ-Α είχε ενταχθεί στο ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠΕΠΘ και πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με υπεύθυνη την καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου.

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας επιτυγχάνονταν μόνο με την φωναχτή ανάγνωση ενός κειμένου που περιείχε 279 λέξεις. Η ανάγνωση του κειμένου δεν απαιτούσε την κατανόηση του, αλλά στόχο είχε την αξιολόγηση της ακριβούς και γρήγορης αποκωδικοποίησης του. Ο μαθητής καλούνταν να διαβάσει φωναχτά το κείμενο για ένα λεπτό της ώρας. Το πλήθος των λέξεων που διάβαζε σωστά ο μαθητής στη διάρκεια αυτή αποτελούσε το μέτρο της μεταβλητής Ανάγνωση.

Διαδικασία και Τρόπος Κατηγοριοποίησης Συμμετεχόντων σε Ομάδες

Οι αναλύσεις έγιναν σε τρία επίπεδα ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα που ελέγχονταν κάθε φορά. Κατά την πρώτη ανάλυση ελέγχονταν αν διαφοροποιείται η

επίδοση στα κλάσματα ολικά, εννοιολογικά και διαδικαστικά μεταξύ παιδιών με και χωρίς δυσκολίες στα μαθηματικά. Για να γίνει ο χωρισμός των παιδιών σε αυτές τις δυο ομάδες χρησιμοποιήθηκε ως μέτρο η επίδοση τους στους υπολογισμούς με το μυαλό που υπήρχαν στο Τεστ ΜαθΠρο. Έχει φανεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά δυσκολεύονται να κάνουν βασικούς μαθηματικούς υπολογισμούς (APA, 2013· Μοσχίδης, 2010). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι οι νοεροί υπολογισμοί χαρακτηρίζονται ως μια σκέψη υψηλής διαδικασίας (Δεσποτοπούλου, 2014).

Αφού ελέγχθηκε και φάνηκε ότι ισχύει η κανονική κατανομή στους νοερούς υπολογισμούς, οι μαθητές χωρίστηκαν σύμφωνα με την επίδοση τους σ' αυτή τη δραστηριότητα. Αυτοί που βρίσκονταν κάτω από το 15^ο εκατοστημόριο σύμφωνα με την επίδοση τους χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά (ΔΜ) και αυτοί που βρίσκονταν πάνω από το 30^ο εκατοστημόριο θεωρήθηκαν ως μαθητές χωρίς δυσκολίες στα μαθηματικά (χΔΜ). Μάλιστα, για την τελική επιλογή των μαθητών στην ομάδα με δυσκολίες στα μαθηματικά, από αυτούς που βρίσκονταν κάτω από το 15^ο εκατοστημόριο έμειναν στην ομάδα αυτοί που επιβεβαιώνονταν και από τη γνώμη του δασκάλου τους, που είχε δηλαδή χαρακτηρίσει την επίδοση τους μέτρια, χαμηλή ή πολύ χαμηλή στα μαθηματικά. Η ενδιαμέση ομάδα επειδή δεν μπορούσε να αναδειχθεί με ασφάλεια σε ποια ομάδα ανήκει αποκλείστηκε από την ανάλυση.

Κατά τη δεύτερη ανάλυση, αφού ελέγχθηκε και φάνηκε ότι ισχύει η κανονικότητα για την επίδοση στα κλάσματα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες σύμφωνα με αυτήν τους την επίδοση. Αυτές ήταν οι μαθητές με δυσκολίες στα κλάσματα (ΔΚ), με επίδοση κάτω από το 15^ο εκατοστημόριο και μαθητές χωρίς δυσκολίες στα κλάσματα (χΔΚ), με επίδοση πάνω από το 30^ο εκατοστημόριο.

Τέλος, στην τελευταία ανάλυση οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, σε μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα (ευχέρεια) και σε μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Για να γίνει αυτό χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο η γνώμη του δασκάλου από το ερωτηματολόγιο. Για να επιβεβαιωθεί η γνώμη του δασκάλου για τους μαθητές που χαρακτήρισε με επίδοση στην ανάγνωση χαμηλή ή πολύ χαμηλή χρησιμοποιήθηκε το τεστ αναγνωστικής ευχέρειας, όπου μαθητές που παρουσίασαν και εκεί σκορ κάτω από το 15^ο εκατοστημόριο θεωρήθηκαν παιδιά με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Με καλή αναγνωστική ικανότητα χαρακτηρίστηκαν τα παιδιά που ο εκπαιδευτικός έκρινε την επίδοση τους στην ανάγνωση ως καλή ή πολύ καλή.

Αποτελέσματα

Κατα τον έλεγχο του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος προέκυψε ότι τα παιδιά με ΔΜ παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στις δραστηριότητες σε σχέση με τα παιδιά χΔΜ, τόσο σ' αυτές που μετρούσαν τη συνολική επίδοση στα κλάσματα όσο και σ' αυτές που μετρούσαν την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση. Αυτό φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν από τα Τ-τεστ που έγιναν:

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και Τ-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική επίδοση στο τεστ κλασμάτων και ανεξάρτητη τη δυσκολία στα μαθηματικά

			Τ-τεστ	
	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	Τ	p

ΔΜ (N=20)	50,05	22,14	t(127)=-9,123	<.001
χΔΜ (N=109)	90,77	17,60		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στην εννοιολογική γνώση των κλασμάτων και ανεξάρτητη τη δυσκολία στα μαθηματικά

			T-τεστ	
	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	T	p
ΔΜ (N=20)	29,25	13,939	t(127)=-8,850	<.001
χΔΜ (N=109)	49,28	8,225		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη διαδικαστική γνώση των κλασμάτων και ανεξάρτητη τη δυσκολία στα μαθηματικά

			T-τεστ	
	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	T	p
ΔΜ (N=20)	20,80	12,383	t(127)=-7,391	<.001
χΔΜ (N=109)	41,39	11,284		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Κατά τον έλεγχο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος προέκυψε κατά τη πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης ότι η επίδοση στα κλάσματα σχετίζεται και με τους 4 τομείς: επίγνωση αριθμού, μνήμη, οπτικο-χωρική ικανότητα και συλλογιστική. Ακόμα, από την ανάλυση παλινδρόμησης φάνηκε ότι την επίδοση στα κλάσματα την προβλέπουν η σύγκριση κουκίδων ($p<0,05$), η επίλυση προβλημάτων ($p<0,05$) και οι υπολογισμοί με το μυαλό ($p<0,001$). Την επίδοση στην εννοιολογική γνώση την προβλέπουν η σύγκριση κουκίδων ($p<0,05$) και οι νοεροί υπολογισμοί ($p<0,001$), ενώ τη διαδικαστική η επίλυση προβλημάτων ($p<0,05$) και οι υπολογισμοί με το μυαλό ($p<0,05$).

Κατά τον έλεγχο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος προέκυψε ότι οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στα κλάσματα σε σχέση με τους μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα, τόσο ολικά όσο και εννοιολογικά και διαδικαστικά. Αυτό αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα των παρακάτω πινάκων:

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στα κλάσματα και ανεξάρτητη τη δυσκολία στην ανάγνωση

			T-τεστ

	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	T	p
Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (N=11)	61,36	25,196	t(130)=-4,012	<.001
Καλή αναγνωστική ικανότητα (N=121)	87,40	20,181		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στην εννοιολογική γνώση των κλασμάτων και ανεξάρτητη τη δυσκολία στην ανάγνωση

			T-τεστ	
	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	T	p
Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (N=11)	32,82	14,824	t(130)=-4,922	<.001
Καλή αναγνωστική ικανότητα (N=121)	47,88	9,168		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Πίνακας 6

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη διαδικαστική γνώση των κλασμάτων και ανεξάρτητη τη δυσκολία στην ανάγνωση

			T-τεστ	
	ΜΟ ^a	ΤΑ ^b	T	p
Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (N=11)	28,55	14,969	t(130)=-2,680	,008
Καλή αναγνωστική ικανότητα (N=121)	39,44	12,721		

^aΜΟ = Μέσος όρος

^bΤΑ = Τυπική απόκλιση

Συζήτηση

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας, αρχικά, προέκυψε ότι παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά ή την ανάγνωση σημείωσαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στα κλάσματα συνολικά, αλλά και επιμέρους στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση.

Ακόμα, οι δεξιότητες που φάνηκαν να προβλέπουν την επίδοση στα κλάσματα σχετίζονται με μαθηματικές δεξιότητες στους τομείς της επίγνωσης αριθμού, της μνήμης και της συλλογιστικής.

Άρα, από τα ανωτέρω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού για να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα κλάσματα πρέπει να κατακτήσουν τις παρακάτω δεξιότητες που σχετίζονται με αυτούς τους τρεις τομείς και είναι:

- Να έχουν βασική αίσθηση της αρίθμησης και να εκτιμούν μικρές ποσότητες αντικειμένων
- Να εκτιμούν διαφορετικές ποσότητες προσεγγιστικά
- Να τοποθετούν αριθμούς σε αριθμογραμμές
- Να μπορούν να μετατρέπουν έναν αριθμό από τη μια αναπαράσταση στην άλλη (αναλογική-αραβική-λεκτική)
- Να αντιλαμβάνονται τις βασικές αρχές μέτρησης
- Να χειρίζονται τα αραβικά σύμβολα
- Να αντιλαμβάνονται πως αλλάζει η σημασία ενός αριθμού ανάλογα με την τοποθέτηση του ψηφίου (μονάδες, δεκάδες και αντίληψη των δεκαδικών)
- Να αναγνωρίζουν και να κάνουν σωστή χρήση των συμβόλων κάθε πράξης
- Να κατανοούν μαθηματικές ιδέες και έννοιες
- Να καταλαβαίνουν τα ποικίλα βήματα σε πολύπλοκες διαδικασίες
- Να κατανοούν βασικές λογικές αρχές (του τύπου εάν....τότε, ή αντίστροφες σχέσεις)
- Να είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα
- Να μπορούν να ανακαλούν μαθηματικά δεδομένα
- Να αποκωδικοποιούν σωστά την ορολογία (αριθμητής, παρονομαστής κλπ)
- Να αποκωδικοποιούν λεκτικές οδηγίες
- Να εκτελούν νοητικούς υπολογισμούς
- Να απομνημονεύουν και να εκτελούν διαδικασίες όπως κανόνες και φόρμουλες
- Να επιλύουν προβλήματα μέσω συγκεκριμένων βημάτων

(Karagiannakisetal., 2014)

Οπότε, ο δάσκαλος ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή μπορεί να ενισχύσει τις ανωτέρω δεξιότητες, ώστε το οποιοδήποτε παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες με τα κλάσματα να τις ξεπεράσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. DSM-5. Author.
- Andersson, U., & Ostergren, R. (2012). Number magnitude processing and basic cognitive functions in children with mathematical learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 22, 701–714.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Booth, L. J., Newton, J. K., & Twiss-Garrity, K. L. (2014). The impact of fraction magnitude knowledge on algebra performance and learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 118, 110-118.
- Bull, E., & Lee, K. (2014). Executive functioning and mathematics achievement. *Child Development Perspectives*, 8(1), 36-41.
- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in neuroscience and education*, 3, 63-68.
- Δεσποτοπούλου, Α. (2014). *Νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί των μαθητών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, στην πρόσθεση και αφαίρεση διψήφιων αριθμών (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Fazio, L., & Siegler, R. (2015). Teaching fractions. In *International Academy of education*. Retrieved from <http://www.iaoed.org/>.
- Fronger, L. N., Tran, D., & Elliott, N. (2015, April). *Variation in children's understandings of fractions: Preliminary findings*. Paper session presented at the meeting of National council of teachers of mathematics, Boston.
- Geary, D. C., & Hoard, M. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics: theoretical and empirical perspectives. *Handbook of Mathematical Cognition* (J. I. D. Campbell eds) New York, NY: Psychology Press, 253–267.
- Hecht, S. A., & Vagi, K. J. (2012). Patterns of strengths and weaknesses in children's knowledge about fractions. *Journal of Experimental Child Psychology* 111, 212–229.
- Hecht, S. A., Vagi, K. J., & Torgesen, J. K. (2007). Fraction skills and proportional reasoning. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*, 121-132.
- Hull, B., & Miles, H. (2015, April). *What is conceptual understanding?* Paper session presented at the meeting of National council of teachers of mathematics, Boston.
- Jayanthi, M., Gersten, R., Taylor, J. M., Smolkowski, K., & Dimino, J. (2017). Impact of the developing mathematical ideas professional development program on

- grade 4 students' and teachers' understanding of fractions. *Institute of education science*, 1-47.
- Karagiannakis, N. G., & Baccaglini-Frank, E. A. (2014). The DeDiMa battery: a tool of identifying students' mathematical learning profiles. *Health psychology report*, 2(4), 1-7.
- Karagiannakis, N. G., Baccaglini-Frank, E. A., & Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in human neuroscience*, 8(57), 1-5.
- Khashan, K. H. (2014). Conceptual and Procedural Knowledge of Rational Numbers for Riyadh Elementary School Teachers. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 181-197.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lamon, S. J. (2007). Rational Numbers and Proportional Reasoning. In F. K. Lester (Eds), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Charlotte, NC: Information Age, 629-667.
- Lortie-Forgues, H., Tian, J., & Siegler, S. R. (2015). Why is learning fractions and decimal arithmetic so difficult? *Developmental review*, 38, 201-221.
- Μαγκλάρα, Γ., & Αργυρόπουλος, Β. (2016). *Η Προσέγγιση της κλασματικής έννοιας από Άτομα με Αναπηρία Όρασης: Μια πιλοτική έρευνα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 135-145.
- Mazzocco, M. M., & Devlin, K. T. (2008). Parts and 'holes': Gaps in rational number sense among children with vs. without mathematical learning disabilities. *Developmental science*, 11(5), 681-691.
- Μοσχίδης, Χ. (2010). *Αναπτυξιακή προσέγγιση της εργαζόμενης μνήμης στη μαθηματική ικανότητα παιδιών δημοτικού σχολείου (Διπλωματική εργασία)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Μπεμπένη, Μ. (2011). *Εννοιολογικές και διαδικαστικές στρατηγικές σε έργα για τους ρητούς και η σχέση τους με τις προσεγγίσεις των μαθητών στη μελέτη των μαθηματικών (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ορφανός, Σ. (2003). *Η σημασία των ετερογενών συλλογισμών στη μάθηση και την διδασκαλία σχέσεων και πράξεων με κλάσματα (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παπαθεοδώρου, Ε. (2016). *Αξιολόγηση της κατανόησης των κλασμάτων μαθητών Ε' και Στ' δημοτικού με τυπική ανάπτυξη και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: Είδη γνώσης και τρόποι αναπαράστασης (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Prediger, S. (2008). Discontinuities for mental models- A source for difficulties with the multiplication of fractions. In D. D. Bock (eds), *Research and development of number systems and arithmetic*, 29-37.

- Siegler, S. R., Fazio, K. L., Bailey, H. D., & Zhou, X. (2013). Fractions: the new frontier for theories of numerical development. *Trends in cognitive science*, 17(1), 13-19.
- Siegler, S. R., & Pyke, A. A. (2013). Developmental and individual differences in understanding of fractions. *Developmental Psychology*, 49(10), 1994-2004.
- Stigler, J. W., Givvin, K. B., & Thompson, B. J. (2010). What community college developmental mathematics student understand about mathematics. *MathAMATYCEducator*, 1(3), 4-16.
- Tian, J., & Siegler, S. R. (2017). Fractions learning in children with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(6), 614-620.
- Tian, J., & Siegler, S. R. (2016). Fractions learning in children with mathematical difficulties. *Journal of learning disabilities*, 1-7.

Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της αναπηρίας στην οικογένεια και ο ρόλος της συμβουλευτικής

Καραβασίλη Μαργαρίτα, Φιλόλογος, Απόφοιτη Πανεπιστημίου Κρήτης

markaravasili5353@gmail.com

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το πώς διαχειρίζονται οι γονείς τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ύπαρξης παιδιού με αναπηρία στην οικογένεια, καθώς και κατά πόσο κρίνεται αναγκαία η συμβουλευτική υποστήριξή τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία εστιάζει στον βαρυσήμαντο ρόλο που κατέχει η οικογένεια, ο ειδικός παιδαγωγός, καθώς και η οικογενειακή συμβουλευτική στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Σκιαγραφούνται όλες οι ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις που υφίστανται οι γονείς, καθώς και η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά. Έτσι, δημιουργείται ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας του παιδιού με πολλαπλά οφέλη τόσο για το παιδί, όσο και για την οικογένεια εν γένει. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται φανερό ότι οι γονείς αισθάνονται μόνοι, αβοήθητοι, με συναισθήματα ελπίδας και απελπισίας, ματαίωσης και δικαίωσης, πραγματικότητας και φαντασίας, αποδοχής και πάλης, άγχους και απαισιοδοξίας. Ταυτόχρονα, παλεύουν να νιώσουν φυσιολογικοί μέσα σε μία κοινωνία- μία κοινωνία που ενώ έχει κάνει βήματα για την αλλαγή, δεν έχει προσαρμοστεί ακόμη στις απαιτήσεις των παιδιών. Επίσης, η συμβουλευτική γονέων στοχεύει στη διαρκή υπενθύμιση των θετικών χαρακτηριστικών της οικογένειας του παιδιού με αναπηρία αλλά και του ίδιου του παιδιού. Έτσι, μέσα από τη συνεργασία συμβούλου-γονέα η οικογένεια παραμένει δυνατή, αλώβητη και δεν χάνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό της. Τέλος, αναλύεται η αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικών δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστεί δυνατή η αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, η οποία θα επιφέρει μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση και θα χτίσει γέφυρες με απώτερο σκοπό την προσήλωση στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Abstract

This paper explores how parents manage the psychosocial implications of having a child with disabilities in the family and whether their advisory support is needed. In particular, it is a bibliographic review focusing on the crucial role of the family, the specialist educator, as well as family counseling in the education of children with disabilities. It outlines all the psychological and social implications of the parents, as well as the necessity of counseling and development of emotional intelligence in children. This creates a network of co-operation between teachers and the child's

family with multiple benefits for both the child and the family in general. According to the results of the survey, it becomes clear that parents feel alone, helpless, with feelings of hope and despair, frustration and vindication, reality and imagination, acceptance and struggle, anxiety and pessimism. At the same time, they struggle to feel normal within a society - a society that has taken steps to change, has not yet been adapted to the needs of children. Also, parent counseling aims at constantly reminding the positive characteristics of the family of the disabled child and of the child himself. Thus, through parent-parent counseling, the family remains strong, untouchable and does not lose confidence in themselves. Finally, the need for counseling skills on the part of teachers to analyze the need for effective co-operation with parents, which will lead to a new pedagogical approach and will build bridges with the ultimate goal of dedicating to the uniqueness of each child with special needs.

Keywords: *psychological and social implications; emotional intelligence; counseling of parents with disabilities; counseling skills of a teacher.*

Εισαγωγή

Η φροντίδα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αποφέρει από τη μια ψυχική και συναισθηματική ανταμοιβή και από την άλλη συνεπάγεται ευθύνες, υποχρεώσεις, κούραση και άγχος (Lustig, 2002). Οι γονείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες πέρα από τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν και άλλες καταστάσεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές είναι πρωτόγνωρες. Πρώτα από όλα, χρειάζεται να προσαρμοστούν στην χρόνια κατάσταση του παιδιού τους, τόσο σε πρακτικό επίπεδο κάνοντας αλλαγές στον τρόπο ζωής τους, στους ρόλους τους, στο πρόγραμμά τους, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο ξεπερνώντας τα αρχικά συναισθήματα θλίψης, το σοκ και τις ενοχές και αλλάζοντας τις προσδοκίες και τα όνειρά τους (Lustig, 2002). Έπειτα, χρειάζεται να αναζητήσουν βοήθεια και ενημέρωση, να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες υπηρεσίες για το παιδί, να βρουν κατάλληλες δομές για τη φροντίδα της υγείας του, την εκπαίδευσή του, να οργανώσουν την καθημερινότητά τους και να προγραμματίσουν το μέλλον της οικογένειάς τους (Πολεμικός & Τσιμπιδάκη, 2002).

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής εργασίας, είναι η διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων της αναπηρίας στους γονείς καθώς και η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στήριξης των γονέων. Επίσης, θα διερευνηθεί ο ρόλος τον οποίο κατέχει ένας ειδικός παιδαγωγός στην παροχή της συμβουλευτικής στήριξης στους γονείς, καθώς και η σπουδαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στην εκπαιδευτική μονάδα και την οικογένεια και τα οφέλη που αυτή θα επιφέρει.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αρχίζει με τον ορισμό της αναπηρίας και στην συνέχεια με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της, όπως αναφέρεται σε πολλά και διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα. Επιπροσθέτως, στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται η πολυπλοκότητα και ο δυναμισμός του φαινομένου και εν συνεχεία ο ορισμός ενός ανάπηρου ατόμου.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στην δυναμική της οικογένειας ενός παιδιού με αναπηρία καθώς και τον σημαντικό ρόλο που έχουν οι γονείς για την αποκατάσταση και θεραπεία του παιδιού τους. Στην συνέχεια αναλύονται τα χαρακτηριστικά των γονέων ατόμων με αναπηρία και τονίζεται η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι ψυχολογικές επιπτώσεις που υφίστανται οι γονείς των παιδιών με αναπηρία. Ειδικότερα, αναφέρονται τα συναισθηματικά στάδια τα οποία περνούν οι γονείς έτσι όπως έχουν καταγραφεί στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς και η σχέση μεταξύ τους, η οποία διαδραματίζει βασικό ρόλο για την υγιή αποκατάσταση της οικογένειας.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στις κοινωνικές προεκτάσεις της αναπηρίας καθώς και τις επιπτώσεις της στους γονείς. Στην συνέχεια υπογραμμίζονται οι βασικές αντιλήψεις για τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στην κοινωνική ένταξη ή απομόνωση του παιδιού.

Στο πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της συμβουλευτικής και οι στόχοι της, καθώς και η αναγκαιότητά της σε οικογένειες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, αναφέρεται ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ο οποίος θα πρέπει να λειτουργεί περισσότερο σαν σύμβουλος που ενστερνίζεται την ψυχολογία και τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επίσης στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αναλύεται η απαραίτητη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των ατόμων με αναπηρία.

Τέλος στο έβδομο κεφάλαιο επισημαίνονται τα συμπεράσματα της εργασίας και στην συνέχεια ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές.

1.1.Ο ορισμός της αναπηρίας

Για το φαινόμενο της αναπηρίας έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, οι οποίοι πηγάζουν από διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές αντιλήψεις αλλά και από διαφορετικές οπτικές θεώρησης του προβλήματος.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία η οποία προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη(Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας χ.χ.).

Στην Ελλάδα , σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 που αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα τα οποία από οργανικά, ψυχικά, ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή εμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως:

- όσοι έχουν κινητικές διαταραχές,
- όσοι έχουν νοητική αναπηρία,
- οι κωφοί και οι βαρήκοοι,
- οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όρασή τους,
- «όσοι εμφανίζουν διαταραχές στην μάθηση (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, διαταραχή λόγου, δυσαναγνώσια, ΔΕΠΥ).
- όσοι παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)» (ΝΟΜΟΣ 3699/08 Εφημερίς της Κυβερνήσεως 2008 Α 199/02.10.2008).
- οι επιληπτικοί,
- όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους,

- οι χανσενικοί (λεπροί),
- όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και
- Κάθε άτομο το οποίο παρουσιάζει διαταραχή προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία» (Κοτταρίδη ,2000).

2.1. Το προφίλ των γονέων Ατόμων με Αναπηρία

Όπως είναι φυσικό όλοι οι γονείς δεν έχουν τη ίδια στάση προς τα παιδιά τους, ούτε έχουν την ίδια αντιμετώπιση στα προβλήματα αγωγής τους.

Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, εξαρτάται από τον τρόπο τον οποίο μεγάλωσαν οι ίδιοι από την δική τους οικογένεια, από το περιβάλλον το οποίο έχουν ζήσει και από την προσωπικότητα που έχουν διαμορφώσει. Όσοι κανόνες και αν έχουν γραφτεί για την σωστή διαπαιδαγώγηση, ο κάθε γονέας θα σταθεί με τον δικό του μοναδικό τρόπο στην ανάπτυξη του παιδιού του.

Παρ' όλα αυτά , υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι τύποι γονέων, οι οποίοι διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους ανάλογα με τον χαρακτήρα τους. Οι τύποι των γονέων όπως παρουσιάστηκαν σε μία έρευνα της Diana Baumrind (1991) είναι πέντε:

- Οι αυστηροί γονείς:

είναι εκείνοι που εμπλέκονται πολύ στην ζωή των παιδιών τους και τα εμπιστεύονται. Έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίδοσή τους, επιβάλλουν όρια, χωρίς να είναι τιμωρητικοί και συγχρόνως ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να σκέφτονται τον εαυτό τους.

- Οι δημοκρατικοί γονείς:

Είναι όπως και οι αυστηροί γονείς, με την διαφορά ότι δίνουν περισσότερη ελευθερία στο παιδί τους με σκοπό να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις για τον εαυτό τους.

- Οι κατευθυντικοί γονείς:

Είναι εκείνοι που δίνουν περισσότερη αξία στην συμμόρφωση, σε σύγκριση με την ατομική επιλογή του παιδιού τους. Δίνουν κυρίως έμφαση στην υπακοή και παρακολουθούν από κοντά τις δραστηριότητες των παιδιών τους.

- Οι μη κατευθυντικοί γονείς:

Είναι οι γονείς, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ατομικότητα και θέτουν περιορισμένους κανόνες.

- Οι μη εμπλεκόμενοι γονείς:

Είναι οι γονείς που είναι αδιάφοροι για τις γονεϊκές τους υποχρεώσεις και είτε απορρίπτουν είτε αδιαφορούν για τα παιδιά τους.

2.2 Η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση

Οι γονείς που εφαρμόζουν την συναισθηματική διαπαιδαγώγηση σέβονται τα συναισθήματα του παιδιού τους και είναι ευαίσθητοι στην εκάστοτε συναισθηματική κατάστασή του. Παίρνουν σοβαρά υπόψη τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού τους και αφιερώνουν χρόνο στην λύπη, στον θυμό ή τον φόβο τους. Έτσι, «τα παιδιά μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να χειρίζονται τα συναισθήματα τους, αλλά και να λύνουν τα προβλήματά τους. Αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, αναπτύσσουν σημαντικές ικανότητες μάθησης και έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους». (Gottman, 2000).

2.2.1 Η αποστασιοποιημένη διαπαιδαγώγηση

Οι γονείς που αποστασιοποιούνται αποφεύγουν και παραβλέπουν τα προβλήματα των παιδιών τους ή τα αντιμετωπίζουν ως ασήμαντα. Επιθυμούν την γρήγορη εξαφάνιση όλων των αρνητικών συναισθημάτων και χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους ώστε να το αναστείλουν. (Gottman, 2000).

Έτσι, « τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα συναισθήματά τους είναι λανθασμένα, ακατάλληλα, δίχως αξία. (Gottman, 2000).

2.2.2. Η επικριτική- αποδοκιμαστική διαπαιδαγώγηση.

Οι γονείς που επικρίνουν οι αποδοκιμάζουν την συναισθηματική έκφραση των παιδιών τους, έχουν πολλά χαρακτηριστικά των αποστασιοποιημένων γονέων, αλλά με πιο αρνητική αντιμετώπιση (Gottman, 2000).

Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα συναισθήματά τους είναι λανθασμένα και δυσκολεύονται στο χειρισμό τους, όπως στη αποστασιοποιημένη διαπαιδαγώγηση.

2.2.3. Η επιτρεπτική- παραχωρητική διαπαιδαγώγηση.

Οι γονείς οι οποίοι επιτρέπουν χωρίς καμία καθοδήγηση, αποδέχονται ελεύθερα την συμπεριφορά και τα συναισθήματα των παιδιών τους. Είναι παραχωρητικοί, δεν θέτουν όρια και παρηγορούν το παιδί τους (Gottman, 2000).

Με αυτόν τον τρόπο, «τα παιδιά δεν μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν , να κάνουν φίλους και να τα πάνε καλά με συνομηλίκους» (Gottman, 2000).

Σύμφωνα με τους τύπους των γονέων, αλλά και με την μέθοδο διαπαιδαγώγησης των παιδιών βλέπουμε πόσο αναγκαία είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών για την εξέλιξη τους. Δεν θα μπορούσαμε να δώσουμε ένα συγκεκριμένο προφίλ γονέων Ατόμων με Αναπηρίες, διότι θα “στιγματίζαμε” αδικώς τις εν λόγω οικογένειες και κυρίως γιατί οι γονείς όλων των παιδιών όπως είδαμε έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μεταδίδονται στα παιδιά τους. Σίγουρα τα άτομα με Αναπηρίες χρήζουν ειδικής μεταχείρισης, όμως οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση τους και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και συναισθημάτων τους. Όλοι οι γονείς μπορούν να έχουν τα συγκεκριμένα προφίλ που εξετάσαμε. Με τη συμπεριφορά, αλλά και τις αντιλήψεις τους για το τι είναι σωστό ως προς το παιδί τους οδηγούνται είτε στο να αδιαφορούν για τα συναισθήματά του, είτε να το καθοδηγούν, να το βοηθούν, να εξελίσσουν τις δεξιότητες και τα χαρίσματά του.

3.1. Οι ψυχολογικές επιδράσεις της αναπηρίας και της διαφορετικότητας στους γονείς.

Οι αντιδράσεις των γονέων στο άκουσμα ότι το παιδί τους έχει κάποια αναπηρία ποικίλλει και αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες , όπως η ηλικία διάγνωσης, η σοβαρότητα της κατάστασης, η δυνατότητα για θεραπευτική αντιμετώπιση, η ύπαρξη της κληρονομικότητας, η υποστήριξη που έχουν οι γονείς από την ευρεία οικογένεια κ.λπ. (Ζερβάκη – Σμυρναίου, 1994). Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες και μοντέλα , τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν αυτές τις αντιδράσεις των γονέων.

Σύμφωνα με την Kübler-Ross (1997) στο κλασικό μοντέλο πένθους, η διεργασία που βιώνει το άτομο που πορεύεται προς το θάνατο, είναι παρόμοια με αυτή που περνά ο γονέας ενός παιδιού με αναπηρία και χαρακτηρίζεται από πέντε στάδια: Α) το στάδιο της άρνησης(denial), στο οποίο οι γονείς προσπαθούν να αρνηθούν και να αποδεχθούν πλήρως τι συμβαίνει . Μένοντας στην άρνηση ίσως είναι ένας τρόπος αποφυγής της ευθύνης. Β) το στάδιο του θυμού (anger), ο θυμός μπορεί να είναι πολύ ισχυρός που να ακινητοποιεί το άτομο και να μην μπορεί να ανταποκριθεί καθόλου σε άλλα συναισθήματα, κυρίως αισιόδοξα και ελπιδοφόρα. Γ) το στάδιο της ενοχής (guilt), οι περισσότεροι γονείς κατηγορούν τον εαυτό τους και θέτουν το ερώτημα «γιατί σε εμένα;». Η ενοχή μπορεί να παραλύσει, αλλά μπορεί και να παρακινήσει τους γονείς να βρουν μία νέα κατανόηση της κατάστασης. Δ) το στάδιο της κατάθλιψης(depression), εμφανίζεται όταν οι γονείς βιώνουν βαθιά θλίψη. Η κατάθλιψη, είναι ο θυμός προς την εσωστρέφεια και σηματοδοτεί την αρχή της αναγνώρισης της κατάστασης. Ε)το στάδιο της αποδοχής (acceptance) , όταν οι γονείς γνωρίζουν το πώς αισθάνονται για την απώλειά τους. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς σέβονται τις περιστάσεις ως πραγματικότητα. Σε αυτή τη φάση οι γονείς μετακινούνται προς τα εμπρός, δημιουργού νέες ιδέες και αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για ό,τι χρειάζεται να γίνει παρά τον πόνο τους. Ουσιαστικά η Kübler-Ross υποστηρίζει ότι το άτομο που πεθαίνει βιώνει μία έντονη αγχογόνο κατάσταση, η οποία προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, που προσπαθεί να διαχειριστεί χρησιμοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Παπαδάτου, 1999).

Σε αυτό το μοντέλο κινήθηκε μία μεγάλη μερίδα ερευνητών, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία σηματοδοτεί την εμφάνιση μία οικογενειακής κρίσης. Η κρίση αυτή χαρακτηρίζεται από πολλά στάδια, τα οποία ποικίλλουν, όμως όλοι οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ως τελικό στάδιο είναι η αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού, η οποία προκαλεί θετικά συναισθήματα στους γονείς και οι ίδιοι προσαρμόζονται στις νέες προκλήσεις. (Bristor, 1984. Drotal, Baskiewicz, Irvin, Kennell&Klaus, 1975 . Fortier&Wanlass, 1984).

Πιο συγκεκριμένα ο Drotar και οι συνεργάτες του (1975) περιγράφουν πέντε στάδια γονεϊκών αντιδράσεων. Αρχικά, οι γονείς βιώνουν ένα σοκ (shock), καθώς οι ίδιοι περίμεναν ένα φυσιολογικό μωρό. Ακολουθεί η περίοδος της άρνησης (denial), όπου οι γονείς δεν δέχονται την κατάσταση του παιδιού τους και θεωρούν πως δεν είναι αληθινή. Στο τρίτο στάδιο της θλίψης και του θυμού (sadness and anger), οι γονείς βιώνουν έντονα τα συναισθήματα της ντροπής, της αγωνίας, του φόβου και της ενοχής, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα της κατάστασης του παιδιού τους. Στο τέταρτο στάδιο της προσαρμογής (adaptation) οι γονείς αρχίζουν να εστιάζουν στην φροντίδα του παιδιού τους και στο τελικό στάδιο της αναδιοργάνωσης (reorganization) αποδέχονται την κατάστασή του και προσαρμόζονται σε αυτήν.

Τέλος, σε μία έρευνα που έγινε στην Ελλάδα (Τσιμπιδάκη, 2006) για την διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των γονέων απέναντι στην αναπηρία του παιδιού τους και στην εξέλιξή τους από την αρχή της διάγνωσης, έγινε φανερό ότι:

- Η πλειοψηφία θεωρεί τη αναπηρία ως μία δύσκολη κατάσταση,
- Κάποιοι ως ένα συνεχή αγώνα και προσπάθεια,
- Ένα μικρότερο ποσοστό υποστηρίζει ότι η αναπηρία είναι ένα δράμα για τη οικογένεια, καταστροφή της ζωής των γονέων ή και θάνατο προσδοκιών και ονείρων,

- Τέλος, ελάχιστοι αντιμετωπίζουν την αναπηρία ως μία θεϊκή δοκιμασία και θετική επίδραση στην ζωή τους.

4.1. Ο περιορισμός των ΑμεΑ σε καθημερινές δραστηριότητες και πώς αυτό επηρεάζει τους γονείς.

4.1.1. Οι αντιδράσεις των γονέων στις καθημερινές δυσκολίες

Είναι αδιαμφισβήτητος ο ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα των γονέων στη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Η οικογένεια αποτελεί φορέα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης τόσο για ένα τυπικό παιδί όσο και για ένα παιδί με φυσική ανεπάρκεια. Οι γονείς στη διάγνωση του παιδιού τους με φυσική ανεπάρκεια απελπίζονται και θεωρούν την κατάσταση μη αναστρέψιμη και δραματική. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων, αλλά και στη προκατάληψη που κυριαρχεί στη κοινωνία γενικότερα για αυτά τα άτομα (Μαργαρίτη,2004).

Σε πρακτικό επίπεδο, η ύπαρξη ενός ατόμου με φυσική ανεπάρκεια στην οικογένεια αλλάζει τις συνηθισμένες ισορροπίες. Η μητέρα αναγκάζεται να εγκαταλείψει την εργασία και να αφιερωθεί στη φροντίδα του παιδιού της, ενώ απαραίτητη είναι και η παρουσία και η βοήθεια από μεριάς του πατέρα. Παράλληλα, τα έξοδα της οικογένειας είναι ιδιαίτερα αυξημένα καθώς το Κράτος δεν μεριμνά για την πλήρη κάλυψη των αναγκών ενώ και το σπίτι πρέπει να είναι προσβάσιμο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού (Μαργαρίτη,2004).

Συμπερασματικά λοιπόν, η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα βιώματα του παιδιού. Καταρχήν αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης, ενώ παράλληλα, αναλαμβάνει και την πλήρη στήριξη του ατόμου. Όπως είναι φυσικό, χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη οργάνωση, ενώ εμφανής είναι και ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της. Η συνεχής ασχολία και γενικότερα η έγνοια και η φροντίδα του ατόμου αποτελεί και το δυνατό σημείο στήριξής της. Επιπλέον, είναι αναγκαία και η στήριξη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τους συγγενείς και τους φίλους, στη ψυχολογική στήριξη στο παιδί και τους γονείς ώστε να μην απομονωθούν κοινωνικά. Βέβαια, αναγκαία κρίνεται και η πρακτική βοήθεια της οικογένειας από το κοινωνικό περιβάλλον και το Κράτος, με σκοπό την παροχή ιατρικής περίθαλψης, κέντρων αποκατάστασης και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών παροχών.(Καρλοβασίτου, 2008)

4.1.2. Η σημασία της προσβασιμότητας και η επίτευξη κοινωνικής ενσωμάτωσης

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών σε κοινωνικό επίπεδο θα εστιαστεί ως προς την προσβασιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο προσβασιμότητα εννοούμε την χωρίς διακρίσεις δυνατότητα συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων ατόμων μιας κοινωνίας στην κοινωνικό – πολιτική και οικονομική δραστηριότητα της χώρας. Έτσι απαραίτητη είναι η κατάλληλη προσβασιμότητα για τα άτομα αυτά για τη οργάνωση και τον σχεδιασμό των κοινωνικών δραστηριοτήτων του τόσο σε υλικοτεχνικές δομές όπως κτίρια και εργασιακούς χώρους όσο και σε πολιτιστικά ή αθλητικά κέντρα ακόμη και στο διαδίκτυο.. Η δυνατότητα εμπλοκής στα παραπάνω έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την ένταξη του ατόμου στη κοινωνία γενικότερα και στην

εκπαίδευση , στην αγορά εργασίας ακόμη και στο σχηματισμό οικογένειας (Παπάνης , Γιαβρίμης&Βίκη, 2011).

Δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι το ενδιαφέρον της κοινωνίας και της πολιτείας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες διαμορφώνονται κάτω από την πίεση που δέχεται από τους άμεσα ενδιαφερομένους, αλλά και συγχρόνως από τις απαιτήσεις και τα κοινωνικά κριτήρια που προβλέπει και επιβάλλει η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα η παράδοση της οποίας είναι μακρόχρονη σ' αυτόν τον τομέα. (Κουτσούκη, 1997)

Η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί μακρόχρονη διαδικασία και επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό και την αλληλεπίδραση. Δεν αποτελεί μονομερή διαδικασία όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες εντάσσονται σε μια ομάδα και σταδιακά ενσωματώνονται "αυτονόητα". Ενσωμάτωση δεν σημαίνει υποταγή επιμέρους ατόμων ή ομάδων σε υπάρχουσες δομές. Ενσωμάτωση σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση και γίνεται αντιληπτή με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, του άλλου να τον "καταλαβαίνει" και να τον αποδέχεται όπως είναι και μαζί να μαθαίνουν, να αναπτύσσονται και να συμβιούν. Είναι διαδικασία που πρέπει να ξεκινά και να στηρίζεται με τη γέννηση. Για το λόγο αυτό μέσα στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης τοποθετείται και η υποστηρικτική βοήθεια προς τους γονείς και το παιδί, ώστε να επιτευχθεί καταρχήν η ενσωμάτωσή του στην οικογένεια. Η αποδοχή του παιδιού με αναπηρία από τα μέλη της οικογένειας του, ιδιαίτερα από τους γονείς, επηρεάζουν και συχνά καθορίζουν τις διαδικασίες ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση συνεχίζεται και ολοκληρώνεται με την κοινή ζωή στην ομάδα, σ' ένα νηπιαγωγείο, σε ένα σχολείο κοινά για όλα τα παιδιά. Η κοινή ζωή και ο καθημερινός συγχρωτισμός δεν αφήνει περιθώρια για την ανάπτυξη προκαταλήψεων και διακρίσεων. Η κοινή αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με κοινές παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές δραστηριότητες έχουν σαν στόχο την καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση των ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο, όπως είναι τα παιδιά με ανεπάρκειες ή διαταραχές, τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, τα παιδιά των αλλοδαπών και άλλα παιδιά που χαρακτηρίζονται σαν παιδιά υψηλού κινδύνου. Το σχολείο προσφέρει με το συγχρωτισμό φυσικούς τρόπους επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και κίνητρα για κοινωνικές μαθήσεις και συμβάλλει με την ένταξη και ενσωμάτωση σε αυτό όλων των παιδιών σε μια πλειόμορφη κοινωνία, όπου η διαφορά σαν γνώρισμα αποτελεί στοιχείο "κανονικότητας" (Τάφα, 1996).

5.1. Ο ορισμός της συμβουλευτικής και οι στόχοι της.

«Ο όρος ‘συμβουλευτική’ συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων ... Η συμβουλευτική έχει σκοπό να δίνει στον ‘πελάτη’ μια ευκαιρία να εξερευνήσει, να ανακαλύψει και να αποσαφηνίσει τους τρόπους που θα του παράσχουν μια ζωή πιο ικανοποιητική και δημιουργική.» (BAC1984, από McLeod2005).

Οι τρεις «βασικές» προσεγγίσεις της συμβουλευτικής αντιπροσωπεύουν θεμελιακά διαφορετικούς τρόπους θεώρησης των ανθρώπων, των συναισθημάτων τους και των προβλημάτων συμπεριφοράς τους. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση εστιάζει κυρίως στην ενόραση (δηλαδή, στην επίτευξη της κατανόησης και ανάπτυξης

συναισθηματικών δυσκολιών, η οποία οδηγεί σε μία αυξημένη ικανότητα να κατανοήσει ο πελάτης τα συναισθήματά του, να τα ελέγχει και να πράττει λογικά). Η γνωσιακή- συμπεριφοριστική προσέγγιση εστιάζει στον έλεγχο και την διαχείριση της συμπεριφοράς. Τέλος, η ανθρωπιστική προσέγγιση ασχολείται κυρίως με την αυτοαποδοχή (δηλαδή, με την θετική στάση προς τον εαυτό και την ικανότητα να γνωρίζει το άτομο περιοχές της εμπειρίας, οι οποίες έχουν γίνει το αντικείμενο της αυτοκριτικής και της απόρριψης). Ωστόσο, κάθε έγκυρη προσέγγιση της συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι ευέλικτη έτσι ώστε ο πελάτης να μπορεί να αξιοποιήσει την θεραπευτική του σχέση και να εξερευνήσει όλες τις πτυχές του εαυτού του που συνδέονται με την προσωπική του ευημερία την δεδομένη χρονική στιγμή. (McLeod, 2003)

5.2. Η συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερες ευαισθησίες αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι της συμβουλευτικής, το οποίο έχει αρχίσει να εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια. (Κουρκούτας, 2010)

Ιστορικά στις προσεγγίσεις οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες παρατηρεί κανείς μία μετακίνηση από την οπτική της «αυθεντίας» - σύμφωνα με την οποία οι γονείς δέχονταν απλά οδηγίες από τους ειδικούς χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η δυναμική της οικογένειας – σε μία οπτική η οποία αντιμετωπίζει τους γονείς ως σημαντικό κομμάτι της παρέμβασης με γνώσεις, πόρους και δυνατότητες. (Κουρκούτας, 2010)

Σύμφωνα με τον Ferguson (στο Κουρκούτας, 2010) οι αλλαγές τόσο στο επιστημονικό όσο και στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο οδήγησαν στη διερεύνηση της οπτικής της συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι νέες τάσεις στην προσέγγιση των οικογενειών με ιδιαιτερότητες εστιάζονται κυρίως στις κοινωνικές και όχι στις ατομικές δυσλειτουργίες. Οι νέες τάσεις επικεντρώνονται κυρίως στην κατάδειξη των κοινωνικών δυσλειτουργιών που οφείλονται στις αρνητικές προκαταλήψεις, στα κενά του συστήματος της πρόνοιας, στις ελλείψεις εξειδικευμένης παροχής υπηρεσιών και συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς τους, στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και στα κενά στις πρακτικές σχολικής και κοινωνικής ένταξης. (Κουρκούτας, 2010).

Τέλος, η διαδικασία της συμβουλευτικής με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι πολυδιάστατη καθώς οι ανάγκες και τα επίπεδα παρέμβασης είναι πολυδιάστατα. Ο γονέας και το παιδί θα πρέπει να λαμβάνουν υποστήριξη σε επίπεδο ψυχοκοινωνικό, μαθησιακό, ψυχοκινητικό, ψυχολογικό - ψυχοθεραπευτικό, και ιατρικό όπου είναι απαραίτητο. Η συμβουλευτική οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί πρόκληση για τους ειδικούς καθώς τίθενται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση συναισθηματικά και πρακτικά ζητήματα, ζητήματα τα οποία απαιτούν την ανάπτυξη ιδιαίτερων τρόπων διαχείρισης των κρίσεων και των τεχνικών που εφαρμόζονται μέσα σε αυτή. (Κουρκούτας, 2010).

6.1 Η σχέση των γονέων με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σύμφωνα με τους Onaga&Martoccio (στο Σούλης,2013) οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντίστοιχων αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Συνακόλουθα, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δυνατότητα ισότιμης

συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη, 1991. Μπρούζος, 2004). Συνήθως, οι προσεγγίσεις των δύο φορέων λαμβάνουν τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων (ενημερώσεις γονέων, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις) και εξαντλούνται στην εκπλήρωση συγκεκριμένων τυπικών υποχρεώσεων, όπως η παρακολούθηση των εργασιών στο σπίτι. Μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων εμπλέκεται σε δραστηριότητες, όπως παρακολούθηση συνεδριάσεων του συμβουλίου του σχολείου ή σύσταση επιτροπών για την επεξεργασία και προώθηση θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Βασικό αίτημα της ειδικής αγωγής σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2013) σήμερα είναι η ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Μία παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες:

- μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, στους οποίους ζει και αναπτύσσεται: σχολείο - σπίτι,
- συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων,
- αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι,
- πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πρακτικής. Τα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς είναι:

- μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων,
- συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή,
- πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών, που παρέχονται από τους γονείς,
- αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο,
- στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η δημιουργία και η διατήρηση μιας αποτελεσματικής επικοινωνιακής σχέσης, μπορεί να συναντήσει εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της, όμως προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλα τα μέρη της συνεργασίας: οικογένεια, παιδί με ειδικές ανάγκες και σχολείο (Τσιμπιδάκη, 2013).

6.2. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια μαθησιακή αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπληρούν και το ρόλο του παιδαγωγού – ψυχολόγου. Σήμερα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στις όλο και πιο πλουραλιστικές σχολικές τάξεις. Εκτός από καλοί δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί

οφείλουν να είναι και καλοί σύμβουλοι και καλοί εμπνευστές (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός λόγω της καθημερινής επαφής με τον μαθητή και τη συχνή επικοινωνία με την οικογένειά του μπορεί να αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, να τους στηρίξει ψυχολογικά και να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι: α) να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, β) να βασίζεται σε κάποιες αρχές συνεργασίας με τους γονείς (Αποστολοπούλου, 2013) .

A) Οι σημαντικότερες τεχνικές αφορούν:

1. Γνησιότητα ή αυθεντικότητα (genuineness ή congruence). Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι ο εαυτός του, να συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάπου επαγγελματικού ή άλλου προσώπου. (Rogers, 1966).

2. Σεβασμός. Ο σεβασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός στους γονείς σημαίνει ότι τους αποδέχεται ως ξεχωριστά άτομα, δίχως να επιβάλει όρους γι' αυτό.

3. Ζεστασιά ή άνευ όρων θετική αναγνώριση – αποδοχή (unconditional positive regard). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δεκτικός και ευνοϊκά προδιατεθειμένος απέναντι στον γονιό (Rogers, 1959).

4. Ενσυναίσθητη κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy). Αυτή περιλαμβάνει την ενσυναίσθητική ακρόαση (empathetic listening) και τη μετάδοση της ενσυναίσθησης (communicating empathy) (Ποταμιανός, 1999).

5. Αυτοαποκάλυψη: Είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού – συμβούλου τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και σε άλλα άτομα που εμπιστεύεται (Μαλικιώση – Λοίζου, 1998).

6. Ευκρίνεια: Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι σαφείς στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά του (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001).

B. Αρχές συνεργασίας με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθούν να καταλάβουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων, να τηρούν μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί στους γονείς, να συζητούν τις δυσκολίες του παιδιού αποφεύγοντας τις ετικέτες, να τονίζουν όχι μόνο τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες του μαθητή τους (Τσιμπιδάκη, 2007).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και να λειτουργούν περισσότερο σαν σύμβουλοι που ενστερνίζονται την ψυχολογία και τις ιδιαίτερες ανάγκες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Τσιμπιδάκη, 2007).

7.1 Σύνοψη-Συμπεράσματα

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται φανερό ότι η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες επηρεάζει αναπόφευκτα την οικογενειακή ζωή τόσο σε συναισθηματικό

επίπεδο όσο και σε πρακτικό. Οι γονείς, καλούνται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του παιδιού τους με μεγάλο ψυχικό σθένος, να ξεπεράσουν εμπόδια στις μεταξύ τους σχέσεις και να αποδεχθούν την κατάσταση της αναπηρίας του παιδιού τους, η οποία συνιστά έναν αποδιοργανωτικό παράγοντα. Σε αυτό το δύσβατο μονοπάτι, οι γονείς αισθάνονται μόνοι, αβοήθητοι χτίζοντας τείχη ανάμεσα στο παιδί τους και την κοινωνία. Ταυτόχρονα, παλεύουν με συναισθήματα ελπίδας και απελπισίας, ματαίωσης και δικαίωσης, πραγματικότητας και φαντασίας, αποδοχής και πάλης, άγχους και απαισιοδοξίας.

Και καθώς οι ανάγκες των γονέων ποικίλλουν σε συναισθηματικό και σε πρακτικό επίπεδο, γεννιέται η ανάγκη της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική διαδικασία θα βοηθήσει τους γονείς να δημιουργήσουν ένα ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο για το παιδί, πράγμα το οποίο θα δημιουργήσει ένα λειτουργικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της, η επικοινωνία των γονέων με το παιδί τους θα ενισχυθεί και οι ίδιοι οι γονείς θα αναγνωρίζουν και θα συμβάλλουν στην εξέλιξη του παιδιού τους. Η σπουδαιότητα της συμβουλευτικής στην οικογένεια, συμβάλλει στην διακριτική υποστήριξη των γονέων, στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και αναδεικνύει προοπτικές εξέλιξης και ισορροπίας.

Επίσης, η μετάβαση ενός παιδιού με αναπηρία από το σπίτι στο σχολείο απαιτεί έναν παιδαγωγό, ο οποίος θα είναι ταυτόχρονα και σύμβουλος. Οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή, θα πρέπει να διαθέτουν όλες τις συμβουλευτικές δεξιότητες με στόχο να δημιουργήσουν μία αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις συναισθηματικές ανάγκες τόσο των παιδιών όσο και των γονέων.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητη τόσο η συνεργασία από τη πλευρά των γονέων με τους εκπαιδευτικούς όσο και η κατανόηση της εκπαιδευτικής μονάδας για τις ανάγκες της οικογένειας. Άλλωστε, «οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές -σχολείο και οικογένεια- οφείλουν να αποκτήσουν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά και να προετοιμαστούν, ώστε να μοιράσουν εμπειρίες ζωής και μάθησης μέσα από το χτίσιμο γεφυρών. Αυτές οι γέφυρες θα στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την πληροφόρηση, τη διάθεση για συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καθώς και την προσήλωση στη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες»(Τσιμπιδάκη, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε.** (1994). *Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο, Αθήνα, Επτάλοφος.
- Καρλοβασίτου, Α.** (2008). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών-Γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοτταρίδη, Γίτσα** (2000). “Η Οικογένεια και η Φροντίδα των Παιδιών με Αναπηρίες στην Ελλάδα”. *Περιοδικό Παιδιατρική*, τεύχος 63.
- Κουρκούτας, Η. (2010).** «Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες : Θεωρητικά Ζητήματα και Πρακτικές Κατευθύνσεις», στο Κουρκούτας Η. & Caldin (Επιμ), *Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Σχολική Ένταξη*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Κουτσούκη, Δ.** (1998). *Ειδική φυσική αγωγή (θεωρία και πράξη)*, Αθήνα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ.** (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ.** (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαργαρίτη, Μ.** (2004). *Η οικογένεια και το περιβάλλον*, ΕΡΓΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗ, ΕΠΕΑΕΚ ΠΡΟΣΒΑΣΗ, Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.4., Πράξη Α, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001).** Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.
- Ν. 3699/2008** «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ΦΕΚ. Α' 199
- Παπαδάτου, Δ.** (1999). *Ο άρρωστος που πεθαίνει και το άμεσο περιβάλλον του*. Στο Δ. Παπαδάτου & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επ.), *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α.** (2011). «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού», Αθήνα, Ι. Σιδέρης.
- Πολεμικός, Ν. & Τσιμπιδάκη, Α.** (2002). *Η οικογένεια με ειδικές ανάγκες ως σύστημα*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Τόμος Β', Αθήνα, Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου Σ.** (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής*. Α τόμος., Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Ποταμιάνος, Γ.** (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα γ' έκδοση.
- Σούλης, Σ.** (2013). « Εκπαίδευση και Αναπηρία», Αθήνα, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.esaea.gr/help/39-publications/books-studies/495-ekpaideytiko-egxeiridio-no-3-ekpaideysi-kai-anapiria-toy-spyridona-georgiou-soyli>
- Τάφα Ε.** (1997). *Ένταξη: η εμπειρία των γονέων*, Αθηνά.
- Τσιμπιδάκη, Α.** (2006). Συναισθηματικές αντιδράσεις στη συνθήκη της αναπηρίας στο πέρασμα του χρόνου. Θέματα Ειδικής Αγωγής.
- Τσιμπιδάκη, Α.** (2007). «Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: προς μία σχέση συνεργασίας», Αθήνα, Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α.**(2013). Marital Relationship in Greek Families Raising a Child with Severe Disability, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(1), 29, 25-50, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/29/english/Art_29_776.pdf
- Φρειδερίκου, Α., & Φολέρον-Τσερούλη, Φ.** (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα, Επικαιρότητα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bristor, M. W.** (1984). The birth of a handicapped child: A wholistic model for grieving. *Familyrelations*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.jstor.org/stable/584586>
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J.& Klaus, M.** 1(975). (The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*.
- Gottman, J.** (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Kübler-Ross, E.** (1997). *On death and dying*. New York, NY: Scribner Classics.
- Lustig, D. C.** (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.cec.sped.org>
- McLeod, J.** (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο. New York: Basic books.
- McLeod, J.** (2003). *Εισαγωγή στην Συμβουλευτική*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Rogers, C.R.** (1966). *Client – centered therapy*. In S. Ariet (Ebl.), *American Handbook of Psychiatry*
- Rogers, C.S.C.** (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in a client – centered framework*. In Koch, S. (ed) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. New York: Mc Graw – Hill Co, Inc.

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Καραγιάννη Ευαγγελία
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων
Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Οι μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στις δυτικές, κυρίως, χώρες κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο μαθητικός πληθυσμός να παρουσιάζει μία πολιτισμική ποικιλία, που συχνά κλονίζει αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, αρχικά, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στη συνέχεια αξιολογήθηκε η εν λόγω διαχείριση. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 207 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο 2017. Προέκυψαν σημαντικά ευρήματα όπως: ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ακολουθούν στην πολυπολιτισμική τάξη, ως στρατηγική, την εξατομικευμένη διδασκαλία και δεν χρησιμοποιούν στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Επιπλέον δεν δημιουργούν το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα; διαπολιτισμική ετοιμότητα; διαπολιτισμική επικοινωνία

Abstract

The movements of large population groups in Western countries, in particular, in recent decades, have brought about significant changes in the composition of their population. These changes have also had an impact on the education sector, resulting in widespread cultural diversity within the student population, often undermining perceptions based on the homogeneous national and cultural composition of the population in many countries, including Greece. This new reality has made it imperative that cultural diversity be managed at both international and national level. Therefore, initially, an attempt was made to canvass the views of primary school teachers regarding the management of cultural diversity and, subsequently, the forementioned management was evaluated. A quantitative survey was carried out at 207 primary school teachers of the prefecture of Attica during the months of February-March 2017. Important findings surfaced, namely, that the teachers of the sampled did not follow individualized teaching as a strategy in the multicultural class and did not use data from the culture of foreign/immigrant/refugee students. Moreover, they did not create the appropriate teaching material for the students concerned.

Keywords: cultural diversity; intercultural readiness; intercultural communication

Εισαγωγή

Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα- Ετερότητα

Οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Γκόβαρης, 2004; Μάρκου, 2010).

Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και οδήγησε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία στο θέμα αυτό, στην εφαρμογή διαφόρων πολιτικών (Γκότοβος, 2003).

Συγκεκριμένα ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας.

Ο Μάρκου (2010), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2010). Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων. Αποτελεί μία δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 2010).

Η λέξη ετερότητα ορίζεται, ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λ.π. (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο όρος ετερότητα πέρα από τη λεξικολογική του ερμηνεία, νοηματοδοτείται από θεωρίες κοινωνιολογικές (π.χ. Goffman) και παιδαγωγικές (π.χ. Essinger, Reich, Ruiz). Οι θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών συσχετίζουν την ετερότητα με την ταυτότητα και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση, εγώ και ο άλλος (Χατζησαββίδης, 2001).

Η ετερότητα μπορεί να εμφανίζει πολλές μορφές, μπορεί να αφορά διαφορετικές εθνοπολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες, όπου η ετερότητα είναι έκδηλη και προκαλεί συνήθως κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού. Μπορεί ακόμη να αναφέρεται σε ομάδες που εμπεριέχονται σε μια κοινωνία και διαφοροποιούνται μόνο εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, εντός των ορίων της κοινότητας, για μια ομάδα που δεν έρχεται από άλλη χώρα, (π.χ. Ρωσοπόντιοι), ούτε από άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα, όπως οι Τσιγγάνοι ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετικότητα των αξιακών κωδίκων, συμβόλων, στάσεων, καθημερινών πρακτικών, γνώσεων, δεξιοτήτων κ.ά. Η πολιτισμική ετερότητα στη σύγχρονη διεθνοποιημένη κοινωνία αποτελεί, πλέον, μια πραγματικότητα αναμφισβήτητη.

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η μετανάστευση προκάλεσε πολυποίκιλες πολιτικές, ιδεολογικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις αναφορικά με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης από την ελληνική πολιτεία και για τα ζητήματα αυτά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Μάρκου 1997, Γκότοβος 2003).

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, γιατί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν για τις κοινές αντιλήψεις και για τη δημόσια πολιτική που στοχεύει στη διαχείρισή της, γιατί αυτά έχουν αντίκτυπο στο πώς βλέπουν οι μαθητές τους εαυτούς τους και τους άλλους. Εκπαιδευτικοί σε σχολεία που δέχονται παιδιά που έχουν έρθει πρόσφατα από άλλες χώρες ή των οποίων οι γονείς είναι μετανάστες, χρειάζονται μια επίγνωση της εμπειρίας της μετανάστευσης και του τρόπου που η εμπειρία αυτή μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Γκότοβος, 2003).

Είναι επίσης σημαντικό να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, με διαδικασίες ευαίσθητες στο γλωσσικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, έτσι ώστε να τοποθετηθούν στα κατάλληλα σχολικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Για να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές. Πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες που τα προδιαθέτουν για μάθηση με τρόπους που ίσως να μην είναι συμβατοί με κάποιες κοινώς εφαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας σε πολλές τάξεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν μια ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας, παρατηρώντας την ανταπόκριση των παιδιών και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και των ομάδων στην τάξη (Δαμανάκης, 2007).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Ετοιμότητα, είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας) (Γ. Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας αλλά και την ελληνική νομοθεσία για τους ομογενείς του εξωτερικού. Ακόμη να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα και να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1997). Επίσης να έχει πλούσια κατανόηση των αφανών αλλά και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική άσκηση και να έχει ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας. Για αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός

πρέπει να διαθέτει διορατικότητα, που αποκτάται μέσω της επιστημονικής θεωρίας και της στοχαστικής εμπειρίας (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που μετουσιώνει όλες τις γνώσεις που έλαβε από τη θεωρητική του εκπαίδευση σε πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ετοιμότητά του πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα που δέχεται να τα αξιολογεί και να λειτουργεί αναλόγως (Γεωργογιάννης, 2009).

Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει τις έννοιες του πολιτισμού, της ταυτότητας, της εμπειρίας, της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας.

Ο όρος διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα απαντάται στην βιβλιογραφία ως: διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα, διαπολιτισμική ικανότητα. Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν τα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Fantini, 2006).

Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή την ικανότητα να λαμβάνουν άμεσα τα ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος και να εφαρμόζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις (Γεωργογιάννης, 2009). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη.

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, έφεραν επίσης στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις εξελίξεις, καταβάλλει σοβαρές προσπάθειες να μελετήσει τον χαρακτήρα και τον ρόλο του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, με ευρήματα που προβληματίζουν και θέτουν σοβαρά ερωτήματα.

Ο σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

Ερευνώνται ο τρόπος που ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι μορφές της ετερότητας, οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται, αλλά και οι αναφορές στον χαρακτήρα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας με βάση τον σκοπό ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής, καθώς και να διερευνηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής

Ερευνητικά ερωτήματα

Σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και αποτέλεσαν τους επιμέρους άξονες του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης, διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;
2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εστιάζεται σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, έχοντας πλήρη επίγνωση, ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Η δειγματοληψία ήταν βολική λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας και της πρόσβασής της στις σχολικές μονάδες.

Ο πληθυσμός αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλησίων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης.

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε, σε ερωτηματολόγιο, σε δείγμα εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από την ίδια την ερευνήτρια ιδιοχείρως σε συναδέλφους και συγκεντρώθηκαν 207 σωστά. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο 2017 τα σχολεία στα διαλείμματα, ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας καθώς και για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και παρέμεινε στο σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια αυθημερόν.

Πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία των περιοχών που προαναφέρθηκαν. Πρόκειται για σχολεία με αλλοδαπούς-μετανάστες μαθητές σε ποσοστό 12-18% του μαθητικού τους δυναμικού.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έγινε με το SPSS 21,0 (Statistical Package for Social Sciences).

Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Πίνακας 1

α) Χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	37	17,9	17,9	17,9
Λίγο	121	58,5	58,5	76,3
Πολύ	46	22,2	22,2	98,6
Πάρα πολύ	3	1,4	1,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινακοποιημένων αποτελεσμάτων φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 23,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ»

και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 76,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»)

Πίνακας 2

β) Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	47	22,7	22,7	22,7
Λίγο	101	48,8	48,8	71,5
Πολύ	52	25,1	25,1	96,6
Πάρα πολύ	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 28,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 71,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

Πίνακας 3

γ) Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	38	18,4	18,4	18,4
Λίγο	94	45,4	45,4	63,8
Πολύ	63	30,4	30,4	94,2
Πάρα πολύ	12	5,8	5,8	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 36,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 63,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Πίνακας 4

1. Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	12	5,8	5,8	5,8
Πολύ	42	20,3	20,3	26,1
Αρκετά	82	39,6	39,6	65,7

Λίγο	55	26,6	26,6	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σε ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 34,4%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 5

Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	7	3,4	3,4	3,4
Πολύ	43	20,8	20,8	24,2
Αρκετά	100	48,3	48,3	72,5
Λίγο	50	24,2	24,2	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 24,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27,6%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 6

Διακατέχομαι από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχω με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	2	1,0	1,0	1,0
Πολύ	11	5,3	5,3	6,3
Αρκετά	50	24,2	24,3	30,6
Λίγο	65	31,4	31,6	62,1
Καθόλου	78	37,7	37,9	100,0
Μερικό σύνολο	206	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	207	100,0		

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, σε ποσοστό της τάξης του 6,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 69,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 7

Στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	63	30,4	30,4	30,4
Πολύ	86	41,5	41,5	72,0
Αρκετά	47	22,7	22,7	94,7
Λίγο	10	4,8	4,8	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ), σε ποσοστό της τάξης του 72,0% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 5,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 8

Στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	54	26,1	26,1	26,1
Πολύ	81	39,1	39,1	65,2
Αρκετά	49	23,7	23,7	88,9
Λίγο	19	9,2	9,2	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, σε ποσοστό της τάξης του 65,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 11,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 9

Στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	47	22,7	22,7	22,7
Πολύ	63	30,4	30,4	53,1
Αρκετά	56	27,1	27,1	80,2
Λίγο	34	16,4	16,4	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 19,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος: δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική. Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική. Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική. Δεν έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η Καρανικόλα (2015) σε αντίστοιχη έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι, που επιλέγουν, δεν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Μάνου (2013) σε αντίστοιχη έρευνα διαπιστώνει, ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι ανεπαρκείς.

Ακόμη, οι ερωτώμενοι δεν διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές, που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η Μήλιου (2011) στην έρευνά της συμπεραίνει, ότι οι δάσκαλοι με πολυετή διδακτική πείρα είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Γενικότερα η ερευνήτρια διαπιστώνει, ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν αναπτύξει τις ικανότητες που συνεπάγονται την ανάπτυξη των πολιτισμικών δεξιοτήτων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής μάθησης-επικοινωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να συνδυάζεται με ανανέωση του διδακτικού υλικού, των μεθόδων διδασκαλίας, να βασίζεται σε συμμετοχικές μεθόδους και να ενθαρρύνεται ο συνεχής διάλογος ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφωνόμενους.

Η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να αφορά κάποια ειδικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να γενικευτεί σε όλα τα σχολεία, αφού η πολιτισμική διαφορά και η πολιτισμική ποικιλία δεν είναι χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία φοιτούν παλιννοστούντες ή μετανάστες ή πρόσφυγες αλλά χαρακτηριστικά οποιουδήποτε σχολείου.

Βιβλιογραφία

- 1) Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence: Final Report of a research project conducted by Federation of the experiment in international living research project. St. Louis, Missouri: Center for Social Development at Washington University.
- 2) Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας & Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 1ος. Πάτρα.
- 3) Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- 4) Γκότοβος Α. (2003), Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 5) Δαμανάκης, (2007). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- 6) Καρανικόλα, Ζ., (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αιτωλοακαρνανίας*. Πάτρα.
- 7) Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση».
- 8) Μάνου Α., (2013) *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- 9) Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 10) Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- 11) Μήλιου Ου., (2011). *Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη :οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας*. Θεσσαλονίκη.
- 12) Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ.686.
- 13) Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ., (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 14) Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Εκδόσεις: Ατραπός.

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Καραγιάννη Ευαγγελία
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων
Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί καινοτόμο εγχείρημα καθώς ορίζεται ως συστηματική και αυτόβουλη διαδικασία της σχολικής μονάδας. Το εγχείρημα αυτό βασίζεται στην αναγνώριση της "αυτονομίας" των σχολείων και την ενίσχυση ως ένα βαθμό της ελευθερίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο τους. Η εν λόγω διαδικασία συνδέεται με πολλούς παράγοντες (μέσα και πόροι, οργανωτικές και διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές διαδικασίες κ.ά.). Αφορά την εκάστοτε σχολική μονάδα και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές της, χωρίς να έχει συγκριτικό χαρακτήρα μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μονάδων. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό της να παρουσιάσει μία περίπτωση (παράδειγμα) από μία σχολική μονάδα στην οποία εφαρμόστηκε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2014-15. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα παρουσιάζεται η σχολική πραγματικότητα μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: τομείς, δείκτες και κριτήρια ανά δείκτη του εκπαιδευτικού έργου. Από τη Γενική Εκτίμηση της εικόνας του σχολείου προέκυψαν ποσοτικά και ποιοτικά τεκμήρια, καθώς και δείκτες με θετική έμφαση (π.χ. συντονισμός σχολικής ζωής, ανάπτυξη καινοτόμων παρεμβάσεων κ.ά.) και δείκτες με αρνητική έμφαση (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.ά.). Μέσα από την αυτοαξιολόγηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας τονίστηκαν τα πλεονεκτήματα (π.χ. βελτίωση του σχολικού κλίματος κ.ά.) και τα μειονεκτήματα (π.χ. γραφειοκρατικές διαδικασίες κ.ά.) που παρατηρήθηκαν.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση; σχολική μονάδα; Παράδειγμα; αποτελέσματα

Abstract

School self-evaluation is an innovative project as it is defined as a systematic and autonomous process of the school unit. This exercise is based on recognizing the "autonomy" of schools and enhancing to some extent the freedom of teachers to implement their educational and pedagogical work.

This process is linked to many factors (resources and resources, organizational and administrative structures, educational processes, etc.). It concerns the school unit and adapts to its particularities, without having a comparative character among the different school units. The present paper aims to present a case (example) from a school unit in which the self-assessment process was implemented during the school year 2014-15. In this example, school reality is presented through three levels of analysis: areas, indicators and criteria per indicator of the educational project. From the General Assessment of the school image, quantitative and qualitative evidence, as well as indicators with a positive emphasis (eg co-ordination of school life, development of innovative interventions etc.) and indicators with negative emphasis (eg the logistic infrastructure of the school etc.). Through the self-assessment of the

particular school, the advantages (eg improvement of the school climate etc.) and the disadvantages (eg bureaucratic procedures, etc.) observed.

Keywords: self-assessment; school unit; Paradigm; results

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία, κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό (π.χ. η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), η Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο αποτελεσματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής-παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικότερα της εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση της διαδικασίας τίθεται ο προσδιορισμός των στόχων αλλά και η χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Για αυτό σε κάθε Αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται ο γενικός και ειδικός στόχος, το αντικείμενο της Αξιολόγησης, ο Αξιολογητής, η ειδική περίπτωση, τα εργαλεία, τα μέσα και οι τεχνικές που θα την καθιστούν πλέον, έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική. Ο Ανδρέου (1999) με τον όρο Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εννοεί τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί στις μέρες μας δημοφιλή προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου.

Η μορφή αυτή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών (συστηματικών, συλλογικών, συμμετοχικών), που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το πλαίσιο η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου κατέχει κεντρική θέση, επίσης και ο προγραμματισμός και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθίστανται ουσιώδεις διαδικασίες. Η γνώση που προκύπτει στο τέλος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αφορά τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και καθορίζει τις αναγκαίες επεμβάσεις. Η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία ενισχύει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των προγραμμάτων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου τους (Κασσωτάκης, 2018).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το σχολείο. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Πασιαρδής, 2006). Η Αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της.

Βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή

δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς, που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του (Κασσωτάκης,2018).

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία: συλλογικών διαδικασιών που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς και στοιχεία «αξιολόγησης ομοτέχνων», που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών (Κασσωτάκης,2018). Επιπροσθέτως η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία «από κάτω προς τα πάνω» αξιολόγησης, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα και διαδικασίες κ.λ.π.

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται στον χρόνο και περιλαμβάνει φάσεις. Στην πρώτη φάση επιχειρείται μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ως προς κάθε δείκτη ποιότητας. Ακολουθεί η δεύτερη φάση, όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, διερευνώνται συγκεκριμένοι δείκτες. Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει σχηματικά τις φάσεις και τα σημαντικότερα στάδια που ακολουθεί μια σχολική μονάδα κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Πίνακας 1. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Φάσεις	Στόχος	Στάδια
Διαγνωστική	Συνοπτική αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου	Συζήτηση σε ομάδες, στην ολομέλεια, σύνταξη έκθεσης.
Διερευνητική	Συστηματική διερεύνηση δεικτών ποιότητας	Διαμόρφωση κριτηρίων, συλλογή, ανάλυση δεδομένων και σύνθεση.

Τομείς – Δείκτες - Κριτήρια

Στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών και τεκμήρια από τη σχολική μονάδα, όπως είναι τα δεδομένα του σχολείου, οι διαδικασίες του σχολείου, τα αποτελέσματα του σχολείου.

Κάθε πλαίσιο ή μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης εστιάζει σε διαφορετικούς τομείς και χρησιμοποιεί διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη 2008). Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου αφορά τις κατηγορίες: δεδομένα του σχολείου (χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και για τα οποία δεν είναι υπεύθυνοι οι παράγοντες του σχολείου), διαδικασίες που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης περιλαμβάνει τους τομείς. Ο τομέας αφορά σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή του εκπαιδευτικού έργου. Η πρώτη κατηγορία, τα δεδομένα του σχολείου, περιλαμβάνει: τα μέσα και τους πόρους, ενώ η δεύτερη κατηγορία, οι διαδικασίες, περιλαμβάνει: τον τομέα της ηγεσίας και της διοίκησης του σχολείου, τον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης, τον τομέα του κλίματος και των σχέσεων του σχολείου και τον τομέα των

προγραμμάτων. Τέλος, η τρίτη κατηγορία, τα αποτελέσματα, περιλαμβάνει: τον τομέα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και τον τομέα των αποτελεσμάτων του σχολείου. Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, οι τομείς εξειδικεύονται σε 15 δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που είναι καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού. Στο τέταρτο επίπεδο ανάλυσης οι δείκτες προσδιορίζονται από τα κριτήρια ποιότητας, που αποτελούν επιμέρους διαστάσεις ενός δείκτη, και προσδιορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως προς τον δείκτη(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 2018).

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, το σχολείο αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο συνολικά. Η ετήσια αξιολόγηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων (Κασσωτάκης, 2018). Οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια, σχηματικά μπορούν να παρασταθούν, ως εξής:

Πίνακας 2. Πεδίο 1^ο : Μέσα-πόροι-ανθρώπινο δυναμικό

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώροι-εξοπλισμός	Επάρκεια χώρων-εξοπλισμού
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι	Επάρκεια οικονομικών πόρων
Ανθρώπινο δυναμικό	Διδακτικό προσωπικό	Επάρκεια διδακτικού προσωπικού

Πίνακας 3. Πεδίο 2^ο : Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Οργάνωση σχολείου	Εφαρμογή προγράμματος	Υλοποίηση προγράμματος
Διοίκηση σχολείου	Συντονισμός παραγόντων	Συνεργατικό πλαίσιο
Αξιοποίηση πόρων	Αξιοποίηση μέσων-πόρων	Ορθολογική διαχείριση

Πίνακας 4. Πεδίο 3^ο : Κλίμα του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	Σχέσεις εκπαιδευτικών	Ποιότητα επικοινωνίας
	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	Συλλογική δράση
	Σχέσεις σχολείου-γονέων	Δημιουργική συνεργασία
	Σχέσεις σχολείου-φορέων	Εποικοδομητική επικοινωνία

Πίνακας 5. Πεδίο 4^ο : Εκπαιδευτικές διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Εφαρμογή προγράμματος	Ανάπτυξη στόχων προγράμματος σπουδών	Υλοποιήσιμοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος
Ποιότητα διδασκαλίας	Ανάπτυξη-εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	Εφαρμογή μεθόδων, αξιοποίηση χρόνου και εργασιών

Οργάνωση τάξης	Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών	Θετική ενίσχυση, ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Υιοθέτηση καινοτομιών, ανάπτυξη πρωτοβουλιών
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Εξέλιξη εκπαιδευτικών	Διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6. Πεδίο 5^ο : Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή μαθητών	Παρακολούθηση σχολικής διαρροής	Εφαρμογή διαδικασιών-διαμορφωμένων πρακτικών
Επιτεύγματα μαθητών	Επίδοση-πρόοδος μαθητών	Πρόοδος των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς
Ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών	Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	Παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές

Κριτική στο παράδειγμα

Η εσωγενής διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μου πραγματοποιήθηκε μέσα από συμμετοχική δράση και βελτίωσε, συνολικά, το εκπαιδευτικό έργο.

Από τους δείκτες και τα κριτήρια, πράγματι, συλλέχθηκαν χρήσιμες πληροφορίες μέσα από συζήτηση και αναζήτηση καθώς και αναστοχασμό στοιχεία όντως πολύτιμα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που περιγράφεται στο παράδειγμα (Κασσωτάκης, 20018). Τα σημεία υπεροχής μπορούν να χαρακτηριστούν, ότι είναι η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων αλλά και με τους γονείς του σχολείου. Ενώ αντίθετα ως «αδυναμίες» του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστούν η μείωση των οικονομικών πόρων καθώς και οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό ιδιαίτερα ειδικότητες. Δηλαδή μέσα από το παράδειγμα αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο αλλά συγχρόνως διαφαίνονται οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Γενικότερα, μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε η κουλτούρα ενός ανοικτού και σοβαρού προβληματισμού μεταξύ όλων των μελών, γεγονός που δημιούργησε ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο(Θεοφιλίδης, 2012).

Πίνακας 7. Κριτική στο παράδειγμα

Δείκτες με θετική έμφαση	▪ Διδακτικό προσωπικό του σχολείου. ▪ Συντονισμός σχολικής ζωής. ▪ Διαχείριση μέσων-πόρων. ▪ Ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών. ▪ Εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
	▪ Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. ▪ Υποστήριξη της επιστημονικής, παιδαγωγικής

Πίνακας 8. Κριτική στο παράδειγμα

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
▪ Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ▪ Θέσπιση κανόνων ▪ Βελτίωση σχολικού κλίματος ▪ Αύξηση καινοτόμων προγραμμάτων ▪ Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	▪ Γραφειοκρατικές διαδικασίες ▪ Έλλειψη χρόνου ▪ Αλλαγή διδακτικού προσωπικού ▪ Κάποιοι δείκτες δεν μπορούν να υλοποιηθούν (π.χ. οικονομικοί πόροι)

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ιεράρχησε συναινετικά τις ανάγκες του σχολείου όχι με στόχο την κριτική αλλά την ανάπτυξη και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Το έργο της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνιστά καινοτόμο εγχείρημα μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς έρχονται στην επιφάνεια διαδικασίες, κουλτούρες και σχέσεις προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Με την Αυτοαξιολόγηση ενισχύεται το πλούσιο πνευματικό κεφάλαιο του σχολείου καθώς προωθείται ανοιχτή εμπειριστατωμένη συζήτηση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών καλλιεργώντας το κατάλληλο κλίμα. Παράλληλα κινητοποιείται το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης με ταυτόχρονη ανάπτυξη του νοητικού κεφαλαίου δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, της εμπειρίας των μελών και των καλών πρακτικών (Θεοφιλίδης, 2012). Άρα μέσα από την Αυτοαξιολόγηση λειτουργούν δύο κατευθύνσεις δηλαδή της διάγνωσης της τρέχουσας κατάστασης του σχολείου και της ιεράρχησης αναγκών-λήψης αποφάσεων για βελτιωτικές προσπάθειες για την ανάπτυξη του σχολείου.

Μία περίπτωση σχολικής μονάδας**ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου

Ταυτότητα του Σχολείου: Δημοτικό Σχολείο

ΕΚΠ/ΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ: Πρωτοβάθμια

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ: 10/θέσιο

Το σχολικό έτος 2014-2015

Εκπαιδευτικοί: 20

Σύνολο μαθητών : 188

Ολοήμερο Τμήμα : 98

Τμήμα Ένταξης : 12

Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο Σχολείο είναι 12%

Α. Διαδικασίες Αξιολόγησης

Αρχικά δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες εργασίας (4 εκπαιδευτικοί σε κάθε ομάδα). Η σύνθεση των ομάδων έγινε έτσι ώστε σε κάθε ομάδα να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφόρων τάξεων και ειδικοτήτων και ορίστηκε συντονιστής και πρακτικογράφος. Κάθε ομάδα ανέλαβε και ένα πεδίο διερεύνησης που θα το παρουσίαζε στην Ολομέλεια, ώστε να συνταχθεί η έκθεση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την καταγραφή της ενιαίας θέσης ή εικόνας για το σύνολο των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Φύλλο Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου

1ο ΠΕΔΙΟ: ΜΕΣΑ-ΠΟΡΟΙ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

ΤΟΜΕΑΣ: ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Η καταγραφή έδειξε, ότι υπάρχει έλλειψη:

α) ειδικών αιθουσών (π.χ αίθουσα Μουσικής, αίθουσα βιβλιοθήκης, εργαστήρια φυσικής – χημείας)

β) αίθουσες δραστηριοτήτων (π.χ θεάτρου, πολλαπλών χρήσεων, αμφιθεάτρου)

γ) αίθουσα εστιατορίου (για το Ολοήμερο σχολείο).

Ο εξοπλισμός και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου δεν επαρκούν και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες και μαθησιακές διαδικασίες.

Ο εργαστηριακός εξοπλισμός είναι πολύ παλιός και λίγος. Όργανα και υλικά εργαστηρίων φυσικής – χημείας ελάχιστα και παλιά. Οι 10 Η/Υ του εργαστηρίου πληροφορικής παλαιάς τεχνολογίας. Ένας Η/Υ στο γραφείο του Δ/ντή (σε πολύ καλή κατάσταση) και άλλος ένας για το διδακτικό προσωπικό στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων.

Οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας (κασετόφωνα 10, τηλεοράσεις 2, προβολείς διαφανειών 1) θεωρούνται ικανοποιητικά. Φωτοτυπικά μηχανήματα 2, μικροφωνικό σύστημα καλό. Η έλλειψη των ειδικών αιθουσών για την οργάνωσή τους και τον εξοπλισμό τους θεωρείται, ότι είναι η κυριότερη αιτία της μη υπάρχουσας υποδομής για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

ΤΟΜΕΑΣ : ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

Οι οικονομικοί πόροι είναι απαραίτητοι και συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς επιτρέπουν την ανάπτυξη ενισχυτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου προέρχονται από τις τακτικές επιχορηγήσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και από τις έκτακτες επιχορηγήσεις του Δήμου.

Οι επιχορηγήσεις δεν επαρκούν για τα λειτουργικά έξοδα του Σχολείου.

ΤΟΜΕΑΣ : ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπ/κών ανταποκρίνεται στις διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών. Οι εκπ/κοί συμμετέχουν ενεργά σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα και αναπτύσσουν επιστημονική δραστηριότητα. Το Σχολείο έχει συμμετάσχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, προγράμματα Αγωγής Υγείας, Μαθηματικούς διαγωνισμούς, κ.λ.π

2ο ΠΕΔΙΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΤΟΜΕΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δείκτης Αξιολόγησης: Διαμόρφωση και Εφαρμογή του Σχολικού Προγράμματος

Το ωρολόγιο πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε με την έναρξη των μαθημάτων, καθώς η σχολική χρονιά ξεκίνησε με σχεδόν πληρότητα από πλευράς εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας τάξης υπάρχει αμοιβαία συνεργασία ως προς την ύλη, καθώς και συμφωνία στις διάφορες καινοτόμες πρακτικές. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τους δασκάλους του τμήματος και με τις ειδικότητες που συνεργάζονται με το κάθε τμήμα.

Οι παρεμβατικές πρακτικές που κρίνονται απαραίτητες εφαρμόζονται από το τμήμα ένταξης. Σε κάποιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία ή ακόμα και ενισχυτική διδασκαλία με σκοπό την επίλυση των μαθησιακών αδυναμιών.

ΤΟΜΕΑΣ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δείκτης Αξιολόγησης: Συντονισμός Σχολικής Ζωής

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών των τάξεων και των ειδικοτήτων σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στην εβδομάδα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τον καλύτερο προγραμματισμό, την αξιολόγηση των δράσεων, τη διατύπωση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩΝ – ΠΟΡΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δείκτης Αξιολόγησης: Διαχείριση και αξιοποίηση των Μέσων και των Πόρων

Οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός αυτών αξιοποιούνται επαρκώς και καλύπτουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών. Εξαίρεση αποτελούν η αίθουσα της μουσικής και των εικαστικών που δεν υφίστανται. Επιπλέον δεν υπάρχει αίθουσα που να καλύπτει αποκλειστικά τις ανάγκες σίτισης. Η διαχείριση των οικονομικών πόρων γίνεται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.

3ο ΠΕΔΙΟ: ΚΛΙΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΤΟΜΕΑΣ: ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλές. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων των τάξεων, συνεργάζονται μεταξύ τους όσον αφορά την ύλη των μαθημάτων, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης κάποιων μαθημάτων και υπάρχει διαρκής επικοινωνία μεταξύ τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δρουν συλλογικά, συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, του Σχολικού Συμβουλίου, σε έκτακτες όταν προκύψουν και διατυπώνουν τις θέσεις τους σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα.

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι καλές και διέπονται από αξιοκρατία και αλληλοσεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται όλους τους μαθητές της τάξης τους και προσπαθούν να βοηθήσουν και τους αδύνατους (εξατομικευμένη διδασκαλία).

Η επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων και οι σχέσεις των γονέων με το Σχολείο είναι ικανοποιητικές. Οι περισσότεροι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για την ενημέρωσή τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους στο χώρο του Σχολείου. Υπάρχουν όμως και γονείς που δεν ενδιαφέρονται και κυρίως οι γονείς των αδύνατων μαθητών.

Η Διεύθυνση του Σχολείου βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με εκπροσώπους του Δήμου και της Σχολικής Επιτροπής. Μια φορά το τρίμηνο συγκαλείται το Σχολικό Συμβούλιο στο οποίο συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, η Σχολική Επιτροπή και λαμβάνονται διάφορες αποφάσεις που καταγράφονται στο βιβλίο Πράξεων του Σχολικού Συμβουλίου.

Το Σχολείο επιδιώκει το άνοιγμα στην κοινωνία και συμμετέχει σε κοινές δράσεις με φορείς της τοπικής κοινωνίας. Υποστηρίζει και επιδιώκει επαφές με επιστημονικούς και παιδαγωγικούς φορείς.

Σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και το Σχολικό έχει διοργανώσει ημερίδες για τους Γονείς-Μαθητές-Εκπαιδευτικούς με μεγάλη επιτυχία.

ΤΟΜΕΑΣ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η διατύπωση των στόχων διδασκαλίας στο Πρόγραμμα Σπουδών χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και τα σχολικά εγχειρίδια συμφωνούν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού δίνει σαφείς οδηγίες. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν, ώστε ο ρυθμός με τον οποίο καλύπτουν την ύλη να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών.

ΤΟΜΕΑΣ : ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο προγραμματισμός της ύλης γίνεται σε μακροεπίπεδο (ετήσιος) και σε μικροεπίπεδο (εβδομαδιαίος, ωριαίος) . Στη δεύτερη περίπτωση η προετοιμασία γίνεται με ακρίβεια, αφού πρώτα ο δάσκαλος λάβει υπόψη του το διδακτικό χρόνο, τις δυνατότητες των μαθητών, τους στόχους του μαθήματος, τα μέσα διδασκαλίας και τον τρόπο αξιολόγησης.

Οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι μαθητοκεντρικές - ομαδοσυνεργατικές.

Η επιλογή της μεθόδου γίνεται με βάση τους διδακτικούς στόχους της ενότητας, τη φύση του γνωστικού αντικείμενου και τις ανάγκες των μαθητών. Στόχος είναι η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων με εξοικονόμηση χρόνου.

Ο δάσκαλος φροντίζει να προλαμβάνει ή να επιλύει μικροπροβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς, παρέχει διευκρινίσεις, προσφέρει ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, φροντίζει να συμμετέχουν στη διαδικασία, τους ενθαρρύνει και αναγνωρίζει την ορθή συμπεριφορά τους.

Γίνεται χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας με στόχο την πρόκληση της προσοχής των μαθητών και τη διέγερση του ενδιαφέροντός τους. Ενδεικτικά χρησιμοποιούνται: εκθέματα (εικόνες, φωτογραφίες), οπτικά σύμβολα (χάρτες, σκίτσα), δραματοποίηση γεγονότων, επιδείξεις, σχολική τηλεόραση, επισκέψεις σε κατάλληλους χώρους. Τα τελευταία χρόνια απαντάται με ολοένα μεγαλύτερη συχνότητα η χρήση του Η/Υ ως συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας. Οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές έχουν στόχο την οργάνωση της νέας γνώσης, την επεξεργασία και την επέκτασή της.

ΤΟΜΕΑΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η οργάνωση της τάξης χαρακτηρίζεται από ποικιλία σχημάτων, όπως εργασία σε ομάδες, εξατομικευμένη κλπ προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος και να ικανοποιηθούν οι γνωστικές διαφορές των μαθητών.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης διαφοροποιούνται ανάλογα με το μάθημα και την ηλικία των μαθητών. Συχνότερα απαντώνται οι προφορικές ερωτήσεις και τα γραπτά τεστ με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου και σε πολύ μικρότερο βαθμό οι ομαδικές εργασίες.

Ο δάσκαλος λαμβάνει υπόψη του τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, παρόλο που η καταγραφή τους δε γίνεται με συστηματικό τρόπο και προχωρά στο σχεδιασμό και στην επιλογή στρατηγικών για την επίλυσή τους. (εφαρμογή άλλης μεθόδου διδασκαλίας, αυτοδιόρθωση κλπ)

Οι μαθητές ενημερώνονται άμεσα για την ορθότητα των απαντήσεών τους και γενικά για την επίδοσή τους με λεκτικές επισημάνσεις προφορικά ή γραπτά. Για την περαιτέρω σταθεροποίηση της ορθής μαθησιακής συμπεριφοράς γίνεται χρήση κοινωνικών ενισχυτών. Τα αποτελέσματα της ενδιάμεσης αξιολόγησης αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ο δάσκαλος ελέγχει την πρόοδο κάθε μαθητή και σε περίπτωση εντοπισμού μειωμένης επίδοσης προβαίνει σε ανάπτυξη δραστηριοτήτων υποστήριξης του μαθητή.

Οι μαθητές νιώθουν άνετα στην τάξη, αλλά υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών που δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που τους ανατίθενται ανεξάρτητα από το βαθμό δυσκολίας των εργασιών.

4ο ΠΕΔΙΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

ΤΟΜΕΑΣ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Το σχολείο έχει αναλάβει τις προηγούμενες σχολικές χρονιές την πραγμάτωση ενός ικανού αριθμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων:

α) Τη συμμετοχή του σχολείου στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς σε αθλητικούς αγώνες (ποδοσφαίρου, μπάσκετ) στους οποίους παίρνουν μέρος και τα υπόλοιπα σχολεία της περιοχής.

β) Ομιλίες στο σχολείο από διακεκριμένους λογοτέχνες

γ) Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικού/επιστημονικού ενδιαφέροντος π.χ. Βουλή, Ακρόπολη κ.ά.

ΤΟΜΕΑΣ : ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες ή άλλους εκπαιδευτικούς, παρόλο που είναι σημαντικό καθώς το σχολείο στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς με μακρά εκπαιδευτική εμπειρία.

5ο ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΤΟΜΕΑΣ: ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο σχολείο λειτουργεί διαδικασία παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών. Κάθε τμήμα ξεχωριστά, με υπευθυνότητα του εκάστοτε δασκάλου, καταγράφει καθημερινά τις απουσίες των μαθητών στα ατομικά τους δελτία. Σε περίπτωση απουσίας, προβλέπεται ενημέρωση του σχολείου από τους γονείς του μαθητή. Αντίθετα, αν δεν υπάρξει ενημέρωση, το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους και λαμβάνει γνώση για το λόγο απουσίας του.

ΤΟΜΕΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δείκτης Αξιολόγησης: Επίδοση και πρόοδος των μαθητών

Αναφορικά με την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών, παρατηρείται σύμπτωση μεταξύ του προγράμματος σπουδών και των επιτευγμάτων των μαθητών, ίσως όχι σε απόλυτο βαθμό, αλλά σε ικανοποιητικό. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χαμηλότερης επίδοσης (καθώς επίσης και οι υπόλοιποι) καταγράφουν βελτίωση στις μαθησιακές τους δραστηριότητες.

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δείκτης αξιολόγησης: Ενισχυτικές, Υποστηρικτικές και Αντισταθμιστικές Παρεμβάσεις

Η ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί θέμα προβληματισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συγκαλούν συμβούλια διδασκόντων για να δοθεί λύση στα διάφορα προβλήματα.

Το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλία και ενημερώνει άμεσα τους ενδιαφερόμενους γονείς. Επίσης προσπαθεί να καταπολεμήσει τους διαχωρισμούς και τον αποκλεισμό των μαθητών που δέχονται αρνητική συμπεριφορά. Επιπλέον το σχολείο αποδεικνύει έμπρακτα πως προάγει τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και στις περισσότερες φορές είναι αποτελεσματικό.

Γ. Κύρια Αποτελέσματα της Αξιολόγησης

Από τη Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου, τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι: ότι το σχολείο παρουσιάζει πληρότητα εκπαιδευτικών, υπάρχει συνεργασία δασκάλων τάξεων και ειδικοτήτων, ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στο Γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, καλές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Γίνεται εύκολη ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών, πραγμάτωση πολλών

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καθημερινή παρακολούθηση φοίτησης μαθητών και σχολικής διαρροής.

Οι τακτικές επιχορηγήσεις δεν επαρκούν για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου. Ο εξοπλισμός και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου δεν επαρκούν για να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες του Ολοήμερου Σχολείου και τέλος κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία αιθουσών Μουσικής, Εργαστηρίων Φυσικής, Καλλιτεχνικών κτλ.

Εν κατακλείδι, μέσα από τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε η κουλτούρα ενός ανοικτού και σοβαρού προβληματισμού μεταξύ όλων των μελών, γεγονός που δημιούργησε ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- 1) Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- 2) Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- 3) Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 4) Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- 5) Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή, η Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα, Gutenberg.
- 6) Πασιαρδής, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 7) Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο – Τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, σ. 62-72.

Το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Καραγιάννη Ευαγγελία

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων

Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.

evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Ο ανθρώπινος παράγοντας μέσα στη σχολική μονάδα αποτελεί επικερδή επένδυση, η οποία μακροχρόνια αποδίδει στη σχολική μονάδα ή στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Βέβαια, στη χώρα μας η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Τα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί είναι οι εφαρμοστές των αποφάσεων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Γεγονός που οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν εργασιακό στρες σύμφωνα με διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ως παράγοντα στρες. Για αυτό τον λόγο πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα (με ερωτηματολόγιο σε 1.988 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2015-Ιανουαρίου 2016. Διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας από τη Μούζουρα το 2005. Τα ευρήματα φανερώνουν την ύπαρξη στρες, αναφορικά με το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ως παράγοντα στρες.

Λέξεις- Κλειδιά: στρες; στρες εκπαιδευτικών; πηγές στρες

Abstract

The human factor within the school unit is a lucrative investment, which it yields for a long time to the school unit or to the totality of the education system. Of course, in our country, the educational unit is the ultimate recipient of educational policy decisions, as our education system is centralized. Executives and teachers are the implementers of the decisions of the Ministry of the Interior. A fact that often leads educators to feel work stress in international and Greek surveys. The present study aims to explore the organizational-administrative framework of our education system as a stress factor. For this reason, a quantitative survey (with a questionnaire of 1.988 primary school teachers) was carried out between November 2015 and January 2016. The Emotional Power Sources Questionnaire, which was first used in our country by Mouzura in 2005, was distributed. Findings reveal stress, in terms of the organizational-administrative framework of our education system as a stress factor.

Keywords: stress, stress teachers, stress sources

Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα της σύγχρονης κοινωνίας (Παππά, 2006).

Ο εργασιακός φόρτος, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να προκαλέσει από τη μία πλευρά μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της μνημονικής λειτουργίας, της ταχύτητας αντίδρασης, αλλά και από την άλλη αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reasonetal., 1998). Ειδικότερα, οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν είτε τη μορφή συναισθηματικών εκδηλώσεων (απογοήτευση, κατάθλιψη, μειωμένο αυτοσυναίσθημα), είτε τη μορφή συμπεριφορικών εκδηλώσεων (διαταραχές του ύπνου, διατροφικές διαταραχές, αύξηση καπνίσματος, αλκοόλ, αύξηση απουσιών) και τέλος ψυχοσωματικών εκδηλώσεων και ασθενειών (Κάντας, 2001). Συνεπώς οι εκδηλώσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να συνίστανται «σε σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών» (Παππά, 2006:136). Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες επιπροσθέτως επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους και γενικότερα τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987).

Στρες Εκπαιδευτικών

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως πριν το 1972 δε γινόταν αναφορά στο στρες των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των μελετών που αναφέρονται στο στρες των εκπαιδευτικών αυξήθηκε ραγδαία (Kyriacou, 1987) και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών έγινε ογκώδης (Travers&Cooper, 1996).

Στις μέρες μας, το στρες έγινε σημαντικό θέμα της έρευνας παγκοσμίως και ο επικρατέστερος ορισμός του στρες είναι αυτός των Kyriacou& Sutcliffe,1977. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, το στρες των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η απογοήτευση, η κατάθλιψη που προκύπτουν από τις απαιτήσεις που εγείρει ο ρόλος τους ως δασκάλων). Ο ορισμός συνδέθηκε με το μοντέλο του στρες των εκπαιδευτικών που ανέπτυξαν αργότερα οι Kyriacou& Sutcliffe,1979a, στο οποίο το άγχος προσεγγίζεται από την οπτική μιας αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας, η οποία προκαλείται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι η επαγγελματική τους κατάσταση αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή τους ή την ευεξία τους (Kyriacou, 2001).

Οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Τη συστηματοποίηση των κυριότερων πηγών στρες επιχείρησαν οι Kyriacou&Sutcliffe, το 1977 συγκεντρώνοντας τα ευρήματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν από το 1960 έως το 1976 και αναφέρονταν στις πηγές δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Οι πηγές δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών οι οποίες θεωρήθηκαν εννοιολογικά ταυτόσημες με τις επαγγελματικές πηγές στρες καταγράφηκαν στην πρώτη έρευνα των Kyriacou&Sutcliffe, 1977, και αναφέρονταν στην υπερβολική γραφική εργασία, στα καθήκοντα εποπτείας των μαθητών στο σχολείο, στον ανεπαρκή μισθό, στα μειωμένα κίνητρα για μάθηση από μέρους των

μαθητών, στις φτωχές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, στις ελλείψεις στα κτίρια και στην υλικοτεχνική υποδομή, στον εργασιακό φόρτο, στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων, στο μεγάλο μέγεθος των τάξεων, στα αισθήματα ανεπάρκειας ως δασκάλων, στη χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, στις πιέσεις του χρόνου, στους δύσκολους μαθητές, στην απειθαρχία των μαθητών, στη διαχείριση της τάξης και στη σύγκρουση των ρόλων.

Οι συνέπειες του εργασιακού άγχους

Σε αρκετές χώρες του κόσμου διαπιστώνονται ανησυχητικά επίπεδα στις απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τον ταχύ ρυθμό εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, την πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος από έμπειρους εκπαιδευτικούς καθώς και χαμηλό ενδιαφέρον για την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο της ολοκληρωτικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή της αλλαγής της σχολικής μονάδας, στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως κύκλος εργασιών (Boe,etal., 2008) που στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, ιδιαίτερα, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ. Συγχρόνως η έρευνα έδειξε, ότι η χρήση αναρρωτικών αδειών λόγω ιογενών λοιμώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δυσφορία, η κατάθλιψη, οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος σχετίζονται κυρίως με το εργασιακό στρες (Montgomeryetal., 2006).

Εκτός από τις επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται, ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του στρες. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες ακόμη επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους καθώς και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987).

Πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι πηγές στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να διαφέρουν μεταξύ των χωρών, επειδή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας αλλά και των συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες (Kyriacou, 2001).

Στη χώρα μας επιπροσθέτως πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά είναι οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης ή συμπεριφοράς (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των Antoniouetal., 2006 οι συχνότερα αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική αίθουσα. Τα προβλήματα αυτά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν και ιδιαίτερα οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη κινήτρων, η χαμηλή επίδοση και τα πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών.

Μέτρηση του εργασιακού άγχους

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι η συνήθης μέθοδος υπολογισμού του στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Αρχικά και μέσα από ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί να

βαθμολογήσουν το συνολικό τους στρες (σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το μηδενικά στρεσογόνο μέχρι το υπερβολικά στρεσογόνο).

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από το οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα ο ευρύτερος πληθυσμός (ομάδα ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά) νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως πληθυσμός στόχος (ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία θα μελετήσει ο ερευνητής) νοούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως δείγμα (υποομάδα του πληθυσμού στόχου την οποία η ερευνήτρια θα μελετήσει για να οδηγηθεί σε γενικεύσεις) αποτελούν οι 1.989 εκπαιδευτικοί των νομών: Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling) που αποτελεί μια ικανοποιητική προσέγγιση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε διαθέσιμος ο πλήρης κατάλογος των μελών του πληθυσμού.

Για τη διερεύνηση του στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.989 συνολικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ο αριθμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν μέχρι 31-12-2015, στις περιοχές – νομούς όπου διενεργήθηκε η έρευνα ήταν συνολικά 16.920. Από αυτούς τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για την έρευνα αντιστοίχως ανήλθαν στα 1.988 σε ποσοστό 11,8% του συνόλου των ενεργεία εκπαιδευτικών των ανωτέρω περιοχών.

Για την ανάλυση των δεδομένων που αποκτήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 21. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων κινήθηκε σε δύο άξονες: Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική.

Ερωτηματολόγιο

Για τη μέτρηση των πηγών συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο συνώνυμο ερωτηματολόγιο. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα το 2005. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα, είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satcliffe, 1978).

Εννέα δηλώσεις

Ο παράγοντας στρες: οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο αποτελείται από εννέα δηλώσεις: Τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, Έλλειψη αυτονομίας δασκάλων, Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν, Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. Σχολικού ψυχολόγου κ.ά.), Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες), Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο), Η συχνότητα αλλαγής του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

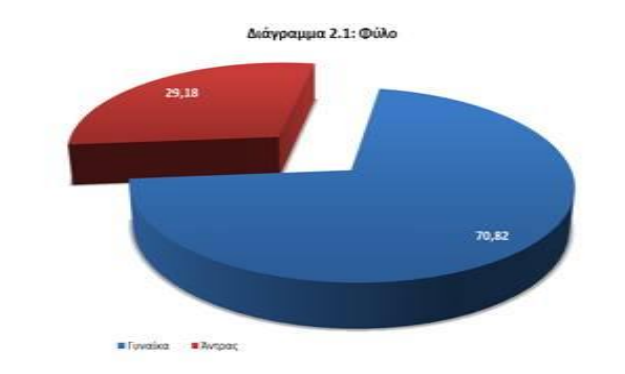
Γενικά περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Διάγραμμα:1



Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι το 52,36% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προέρχεται από το νομό Αττικής, 7,90% από το νομό Ηρακλείου Κρήτης, 7,85% από το νομό Λάρισας, 7,44% από το νομό Δωδεκανήσου, 7,24% από το νομό Τρικάλων, 6,39% από το νομό Αιτωλοακαρνανίας, 5,63% από το νομό Φθιώτιδας και 5,18% από το νομό Καρδίτσας.

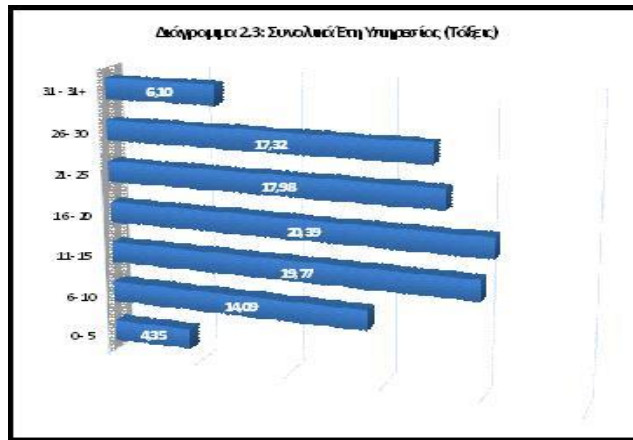
Διάγραμμα:2



Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι το 70,82% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες, ενώ το 29,18% είναι άνδρες

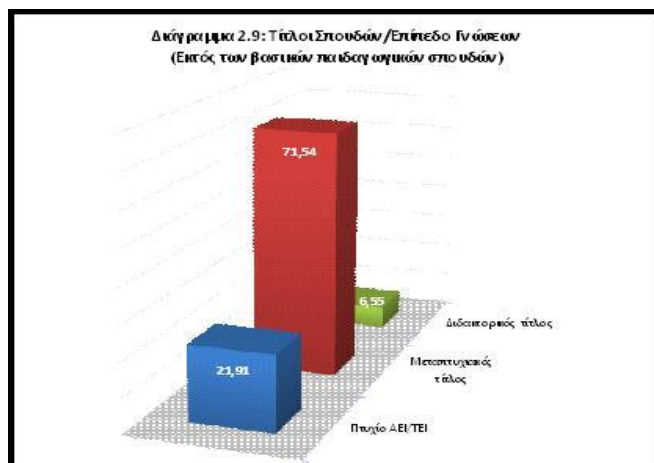
ποσοστά αντιπροσωπευτικά αναφορικά με το φύλο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Διάγραμμα:3



Φαίνεται, ότι ποσοστό της τάξης του 4,35% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, ποσοστό 14,09%, έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 19,77% εμφανίζει προϋπηρεσία 11- 15 έτη και ποσοστό 20,39% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Επίσης έχει προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 17,32% και μόλις το 6,10% εμφανίζει προϋπηρεσία 31 έτη και άνω.

Διάγραμμα:4



Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω διαγράμματος παρατηρείται, ότι ποσοστό της τάξης του 71,54% αυτών που απάντησαν δήλωσαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 21,91% εμφανίζονται οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και σε ποσοστό 6,55% διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Συμπεράσματα

Θέματα σχετικά με το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν στρες, το οποίο κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, προερχόμενο από τις συνθήκες εργασίας του επαγγέλματός τους και από το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο, γεγονός που απαντάται και σε άλλες έρευνες (Roxas, 2009; Λεονταρή και συν., 2002; Antoniou et al., 2000). Ως βασικότερες πηγές στρες, που αφορούν θέματα σχετικά με το οργανωτικό - διοικητικό πλαίσιο είναι: η μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. Σχολικού ψυχολόγου), οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αγχώνουν περισσότερους από τους μισούς και πλέον εκπαιδευτικούς.

Φύλο

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο όταν διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, στη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, στη μη υποστήριξη από ειδικούς, στην εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα και στη μη διδακτική εργασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει μεν επίδραση του φύλου στην εμφάνιση του στρες των εκπαιδευτικών αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη/ουσιαστική η διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα και άλλων μελετών όπως των (Lemkau, 1987; Μούζουρα, 2005).

Αναφορικά με τις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, σε πλήθος ερευνών (Μούζουρα, 2005; Roxas, 2009) σχετικά με την επαγγελματική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ως ιδιαίτερα "πιεστική" συνθήκη εργασίας. Ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες στρες για άνδρες και γυναίκες. Οι πολυπληθείς τάξεις συνδυάζονται κυρίως με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, συμπεριφοράς κ.ά) και επιβαρύνουν ως προς το επαγγελματικό άγχος τους εκπαιδευτικούς (Λεονταρή κ. ά., 2000) δημιουργώντας ένα πιεστικό διδακτικό περιβάλλον.

Ηλικία

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται ανάλογα με την ηλικία τους στην εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες) και στη διδακτική εργασία. Επίσης από τον έλεγχο ANOVA προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία τους επηρεάζονται όταν διδάσκουν στις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, στις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, στη μη υποστήριξη από ειδικούς και στην εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα. Οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών, σύμφωνα με την έρευνά μας βιώνουν περισσότερο στρες λόγω της διδασκαλίας τους

σε υπερπληθείς τάξεις και λόγω της μη διδακτικής εργασίας. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ (Junet. al., 2008) διαπιστώθηκε, ότι η υπερφόρτωση της εργασίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα με τα μη διδακτικά καθήκοντα είχε την υψηλότερη συσχέτιση με την υγεία τους. Έτσι πρότειναν ως μέτρα αντιμετώπισης τη μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις ή την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα, οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών αγχώνονται περισσότερο από τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους, από αυτόν τον παράγοντα στρες καθώς η εφημερία αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία διατήρησης της ασφάλειας των μαθητών στους σχολικούς χώρους. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το πρόγραμμα των εφημεριών που βασίζονται στο νομικό πλαίσιο αλλά και στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου. Επομένως εμπλέκονται άμεσα, υπεύθυνα ως προς την ασφάλεια των μαθητών τους και σε συνεργασία με τον διευθυντή και με τους υπόλοιπους συναδέλφους, ώστε να εφαρμόσουν στην πράξη τις εφημερίες. Η άμεση προτεραιότητα των εφημερευόντων είναι η αποφυγή των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και η πρόληψη των ατυχημάτων που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ασφάλεια και τη ζωή των μαθητών. Φυσικό επόμενο είναι αυτός ο παράγοντας στρες να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς αφού συχνά ελοχεύει ο κίνδυνος των συγκρούσεων και του ατυχήματος με απρόβλεπτες συνέπειες για τον εκπαιδευτικό.

Χρόνια υπηρεσίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο όταν διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, στην έλλειψη αυτονομίας των δασκάλων, στις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής και στη συχνότητα αλλαγής θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μέχρι 10 χρόνια επηρεάζονται και βιώνουν περισσότερο στρες από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν 30 χρόνια και πλέον, όταν διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών και στη μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ. Σχολικού ψυχολόγου κ.α.). Αναφορικά με την υποστήριξη από ειδικούς παρατηρείται, ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να έχουν αρωγούς τους π.χ. τους Σχολικούς ψυχολόγους καθώς θεωρούν, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν απαιτούν τη συνδρομή και άλλων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί δεν τυγχάνουν βοήθειας από τους Σχολικούς ψυχολόγους που θα μπορούσαν να δράσουν υποστηρικτικά, συναισθηματικά κ.ά. (Παππά, 2006). Κυρίως οι Σχολικοί ψυχολόγοι τοποθετούνται σε σχολεία ειδικής αγωγής και όχι γενικής, γεγονός που θα βοηθούσε ιδιαίτερα και σε αυτόν τον τύπο σχολείων. Επίσης μέσα στο οργανωτικό διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος ο παράγοντας στρες, εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα αγχώνει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς αφού στα διαλείμματα δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και ατυχήματα.

Παρατηρείται, ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας βιώνουν περισσότερο στρες από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν 30 χρόνια και πλέον, λόγω των αλλαγών της εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που απαντάται και σε άλλες έρευνες (Travers&Cooper, 1996), καθώς οι αλλαγές αυτές έχουν αντίκτυπο στη βίωση του στρες από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά προγραμματίζονται από την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας και κάποιες φορές οι αλλαγές που φθάνουν στην εργασιακή

καθημερινότητα των σχολείων είναι πολύπλοκες και ίσως αντικρουόμενες (Kyriakou, 2001).

Χρόνια υπηρεσίας - Διδακτικά έτη (τάξεις)

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα διδακτικά έτη των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μέχρι 10 διδακτικά έτη αγχώνονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν 30 και πλέον διδακτικά έτη, όταν διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, στην έλλειψη αυτονομίας των δασκάλων, στις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, στη μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο) και στη συχνότητα αλλαγής του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Όσο αφορά τη διδασκαλία σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα (Kyriakou&Sutcliffe, 1978) με τα δικά μας. Όταν οι τάξεις είναι πολυπληθείς τότε με μεγάλη πιθανότητα δημιουργούνται περισσότερα μαθησιακά προβλήματα ή και συμπεριφοράς, γεγονός που δημιουργεί στρες στους εκπαιδευτικούς με λίγα διδακτικά έτη. Το επαγγελματικό στρες στην περίπτωση αυτή συνδέεται με τις αυξημένες απαιτήσεις, τις οποίες δημιουργεί ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη είτε με τη μορφή φόρτου εργασίας, τη διόρθωση γραπτών και την ευθύνη γενικότερα από την επίδοση των μαθητών, είτε ως προς τον έλεγχο και τη διαχείριση της συμπεριφοράς είτε της μάθησης στην τάξη. Επιπροσθέτως ο παράγοντας στρες: αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, βιώνεται εντονότερα από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα διδακτικά έτη, εξαιτίας της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας που προκαλούνται από αυτές τις αλλαγές σε αυτή κυρίως την ομάδα των εκπαιδευτικών. Όταν συμβαίνουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον εργασιακό τους ρόλο και τις καινούριες διδακτικές πρακτικές μέσα στο τοπίο που διαμορφώνουν οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανάλογα ερευνητικά δεδομένα έχουν βρεθεί (Chang, 2009). Ως προς τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα διδακτικά έτη βιώνουν περισσότερο στρες από τους εκπαιδευτικούς με 10 έτη διδακτικής υπηρεσίας, επειδή νιώθουν "ανεπάρκεια". Σε έρευνες (Antoniouetal., 2006) τονίζεται, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν "ανεπάρκεια". Προφανώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, ότι εάν επιμορφωθούν θα έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται από τα νέα δεδομένα π.χ. νέες τεχνολογίες, ή ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κ.ά.. Η Μηλίγκου αναφέρει σχετικά ότι η επιμόρφωση καλείται να ανταποκριθεί στις ταχύτατα διαφοροποιούμενες ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στους νέους τομείς π.χ. νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης (Μηλίγκου, 2013).

Θέση στο σχολείο

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού (οργανική, απόσπαση, αναπληρωτής) στο σχολείο (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, βιώνουν περισσότερο στρες, όταν διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, από τη μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ. Σχολικού ψυχολόγου κ.α.), τη συχνότητα αλλαγής του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Αναφορικά με τη συχνότητα αλλαγής του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου παρατηρείται, ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μετακινούνται κάθε χρόνο σε άλλη σχολική μονάδα ή ακόμη και στα μέσα της σχολικής χρονιάς και αγχώνονται περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Σε αντίστοιχες έρευνες (Zurloetal., 2007) παρατηρούνται αντίστοιχα δεδομένα, που τονίζουν, ότι οι

συχνές αλλαγές του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελούν παράγοντα στρες των εκπαιδευτικών.

Τίτλοι σπουδών

Από τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τους τίτλους σπουδών, επηρεάζονται στις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο). Επίσης από τον έλεγχο ANOVA τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τους τίτλους σπουδών, επηρεάζονται περισσότερο στη μη υποστήριξη από ειδικούς (πχ. Σχολικού ψυχολόγου κ.α.), στις αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, στη μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο) και στη συχνότητα αλλαγής του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων βιώνουν λιγότερο στρες από τους εκπαιδευτικούς κατόχους μόνο των βασικών παιδαγωγικών γνώσεων. Πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι η ευκολότερη επαγγελματική ανέλιξη των διδασκόντων ως στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά συγχρόνως και η δυνατότητα ευκολότερης διαχείρισης των παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών ζητημάτων. Οι περισσότεροι από τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος είναι εξειδικευμένοι σε παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά ζητήματα και διαθέτουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων. Ενώ αντίθετα οι κάτοχοι των βασικών παιδαγωγικών σπουδών με μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης δυσκολεύονται πολλές φορές σε διάφορα ζητήματα όπως π.χ. η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και νιώθουν πιο συχνά στρες. Επίσης τα περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης και συνεχούς κατάρτισης λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στο στρες, γεγονός που ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα αυτάρκειας των "διδασκόντων" εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Παράσχου, 2012).

Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μια επαγγελματική ομάδα που βρίσκεται αντιμέτωπη με το εργασιακό στρες και απαιτούνται παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή του. Προτείνεται η υιοθέτηση συνδυασμού παρεμβάσεων πάνω στην οργάνωση της υπηρεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά και ταυτόχρονα παρεμβάσεων πάνω στην προσωπική θεώρηση και στη στάση του ανθρώπου σε καθημερινές καταστάσεις. Η παρέμβαση προτείνεται να είναι πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη.

Σε προσωπικό επίπεδο, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον φορέα που θα απασχοληθούν, ενώ οι παλαιότεροι θα μπορούν να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους καθώς και τις απαιτήσεις, που έχουν από το επάγγελμά τους.

Σε υπηρεσιακό επίπεδο, η υπηρεσία οφείλει να προετοιμάζει τους επαγγελματίες με ειδικά σεμινάρια και με πρακτική εξάσκηση πριν τοποθετηθούν στα σχολεία. Παράλληλα, πρέπει να καθιερωθεί και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ώστε να αυξηθούν οι θεωρητικές και τεχνικές γνώσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει με την μορφή σεμιναρίων, συνεδρίων κλπ. Τα προγράμματα της επιμόρφωσης θα πρέπει να γίνονται τακτικά και να καλύπτουν ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης να ενθαρρύνεται η επιθυμία για συμμετοχή σε αυτά.

Βιβλιογραφία

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 - 690.
- Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (2008). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 - 389.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*. 21, 193 -218.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T. & Low R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357-362.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979a). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lemkau J., (1987). Resident physicians in family practice: Who 's burned out and who knows? *Fam Med*. 1987 May-June; 19(3):203-208.
- Montgomery, A. J., Panagopolou, E., & Benos, A. (2006). Work-family interference as a mediator between job demands and job burnout among doctors. *Stress and Health*, 22, 203-212.
- Reason J, Parker D, Lawton R. (1998). Organizational controls and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Occup Organizational Psychol* 71:289-304.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*. 23, 231-241.
- Κάντας Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη. *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 217-229.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς Β. (2000), Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.

- Μηλίγκου, Ε. (2013). Συνεργασία Πανεπιστημίου - σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική. Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μούζουρα Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παππά Β. (2006), Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.
- Παράσχου, Ε, (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Καραγιώργου Αικατερίνη: Δασκάλα - Δ/ντρια 42^{ου} Δημοτικού Σχολείου
Λάρισας, Πτυχ. Νομικής, Phd «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Master
«Θεωρία της Παιδείας - Αναλυτικά Προγράμματα» και «Σπουδές στην Ορθόδοξη
Θεολογία»

E-mail: kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εμπειρική έρευνα διενεργήθηκε με στόχο τη μελέτη των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτισμικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση μιας Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας και τη διερεύνηση του ρόλου τους στην αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ετέθησαν προς απάντηση αφορούσαν: α. ποσοτικές παραμέτρους - δεδομένα που αφορούν τα Πολιτιστικά Προγράμματα σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, β. ποιοι είναι οι ενισχυτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση των προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού και γ. ποιος είναι ο ρόλος τους στην προώθηση και αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, διερευνήθηκαν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων), τα οποία υλοποιήθηκαν κατά τα σχ. έτη 2012-13 έως και 2016-17 στη Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού με έμφαση στη μελέτη της θεματολογίας των Πολιτιστικών Προγραμμάτων που αφορούν στο Λ.Π. καθώς και οι απόψεις των στελεχών της Διοίκησης και της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης που αφορούν στους θετικούς αλλά και αποτρεπτικούς παράγοντες στην υλοποίηση των Προγραμμάτων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα αρχεία της Δ/σης Π.Ε. που αφορούσαν στις Αποφάσεις με τα εγκεκριμένα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και Ημιδομημένη Συνέντευξη.

Λέξεις - Κλειδιά: Λαϊκός Πολιτισμός; Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων; πολυπολιτισμικό σχολείο

Abstract

This empirical research was conducted with the aim of studying Educational Programs of School Activities focused on Cultural Issues and specifically Popular Culture in a Primary Education Administration unit of Central Greece and exploring their role in the popularization of Folk Culture in Primary Education. The research questions which were put forward referred to: a. quantitative parameters - data related to the Cultural Programs on Popular Culture in relation to all School Activities programs, b. the supporting and inhibiting factors for the implementation of Popular Culture programs and c. their role in promoting and exploiting Folk Culture in modern multicultural school. With regard to the methodology followed, the School Activities (Environmental Education, Health Education and Cultural Affairs) Programs, which

were implemented during the years 2012-13 to 2016-17 in the Primary Education Directorate of the Prefecture were explored. The emphasis was put on the study of the themes of the Cultural Programs related to the Popular Culture as well as the views of the management executives and the members of Scientific and Pedagogic Guidance on both positive and deterrent factors in the implementation of the Programs. The tools used were the files of the Directorate which contained decisions on Approved School Activities and Semi-Structured Interviews.

Key Words: Folk Culture; School Activities; Multicultural School

Εισαγωγή

Ο σκοπός των Πολιτιστικών Προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού είναι η συστηματική επαφή των μαθητών με τη λαϊκή παράδοση σε ένα βιωματικό πλαίσιο, όπου θα γνωρίσουν όψεις του ελληνικού παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού και συνακολούθως θα κατανοήσουν στοιχεία της διαδικασίας εξέλιξης του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν κριτικά τον δικό τους πολιτισμό και των άλλων χωρίς να αγνοούν τη σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού στην αντίληψη τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας.

1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1.Λαϊκός Πολιτισμός

Ο πολιτισμός είναι ο πυρήνας της ανάλυσης των ανθρώπινων κοινωνιών και έχει καθαρά αντιρατσιστικό και ουμανιστικό χαρακτήρα (Γκέφου – Μαδιανού Δήμητρα, (2011).Ο Λαϊκός Πολιτισμός (Λ.Π.) ορίζεται ως «αυτό που γνωρίζει ο λαός», δηλαδή «το τι πιστεύει, λέει και πράττει κατά παράδοση» (Κυριακίδου – Νέστορος, 1979: 149). Αντίστοιχα, Λαογραφία ορίζονται οι πράξεις του δημοσίου και ιδιωτικού βίου, οι «κατά παράδοσιν» και όχι αυτές που οφείλονται στην ανατροφή και τη μόρφωση (Πολίτης, 1909: 3-18).

Προχωρώντας πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση του Λ.Π., η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον⁶⁴. Το πλαίσιο των εφαρμογών συνιστά ένα διαφορετικό επίπεδο για την αξιοποίηση του Λ.Π., ως υλικό και άυλο αγαθό, το οποίο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση ισορροπημένων προσωπικοτήτων των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη των σωματικών και πνευματικών δεξιοτήτων τους. Σήμερα, ο Λ.Π. μπορεί να μυήσει τους μαθητές σε διαφορετικές σχέσεις με πανανθρώπινες αξίες, με άλλους πολιτισμούς αλλά και με το περιβάλλον. Μέσα από τις γνήσιες λαϊκές και ανώνυμες καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι οποίες διακρίνονται στα έργα λαϊκών δημιουργών (ζωγράφων, καλλιτεχνών), στην ανώνυμη καλλιτεχνική έκφραση (δημοτική μουσική, ποίηση), στα ήθη και έθιμα και σε παλιές συνήθειες της θρησκευτικής πίστης η εκπαιδευτική κοινότητα εμβαπτίζεται στο λαϊκό πολιτισμό.

1.2.Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτιστικών Θεμάτων

Τα καινοτόμα προγράμματα με πολιτιστικό προσανατολισμό / Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων αποτελούν μία δημιουργική διαδικασία που έχει στόχο την

⁶⁴ Βλέπε περισσότερα στον ιστότοπο <http://evangelosavdikos.blogspot.gr/>.

προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και τη δημιουργία.

Με την με αριθμ. πρωτ. 170596/13-10-2016 και με Αρ. Πρωτ. 188142/ ΓΔ4 2-11-2017 Εγκύκλιους του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων προβλέπεται αρχικά η ενημέρωση των σχολικών κοινοτήτων από τον/την Υπεύθυνο/η Πολιτιστικών Θεμάτων ή τον/την Υπεύθυνο/η Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σε ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων λαμβάνεται η απόφαση για την υλοποίηση προγράμματος/των σχολικών Πολιτιστικών Θεμάτων και κατόπιν συγκροτείται η μαθητική ομάδα είτε τμήματος, είτε διατμηματικά ή περισσότερων τάξεων, είτε διασχολικών ομάδων. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός επιλέγει σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες το θέμα του προγράμματος / των προγραμμάτων το/τα οποίο/α εγκρίνεται/ονται από το Σύλλογο Διδασκόντων και στη συνέχεια από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων και από τον/την Διευθυντή/ντρια της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα αυτά προβλέπεται να υλοποιούνται είτε διαθεματικά, είτε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης με την εμπλοκή όλης της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Προϋποθέσεις για την ανάληψη ενός Προγράμματος αλλά και για την επιλογή του θέματος αποτελούν: το θέμα να είναι ενδιαφέρον και επίκαιρο, να προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον, να ενδείκνυται για άντληση πρωτογενών στοιχείων, να είναι κατάλληλο για το χρονικό πλαίσιο που προβλέπεται και να προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση. Οι βασικές αρχές οι οποίες προτείνεται να τηρούνται με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών είναι η μαθητοκεντρική διαδικασία (η οποία περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών), η χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών, (δημοκρατικός διάλογος), η συνεργατική μάθηση (μέσα από την ανάπτυξη κλίματος ενεργούς συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης), η βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση (μέσα από την χρήση πρωτογενών πηγών, διεξαγωγή έρευνας, μελέτη πεδίου κ.λπ.), η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, η διαθεματικότητα και η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση (Αριθμ. πρωτ. Αρ. Πρωτ. 188142/ ΓΔ4/2-11-2017 Υπ. Π.Ε.Θ.). Κατόπιν, ορίζεται ο τίτλος, οι θεματικές ενότητες, οι στόχοι, η μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, οι ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα Α.Π.Σ., το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων, τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών και τα ονοματεπώνυμα των μαθητών/τριών που θα συμμετέχουν. Τέλος, συμπληρώνεται και υποβάλλεται το «Σχέδιο υποβολής Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων».

Ωστόσο, κατά το σχ. έτος 2016-17 με την Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» συντελείται σημαντική μείωση των ωρών στην Ευέλικτη Ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το χρονικό πλαίσιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών περιορίζεται στις τρεις (3) ώρες για την Α΄ και Β΄ τάξη, στις δύο (2) ώρες για τη Γ΄ και Δ΄ και δεν διατίθεται καμιά για την Ε΄ και Στ΄ τάξη στη δημοτική εκπαίδευση. Η δε διάρκεια των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων ορίζεται μεταξύ δύο (2) και πέντε (5) μηνών.

Όσον αφορά τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων Λαϊκού Πολιτισμού - χωρίς να γίνεται ειδική αναφορά στο Λ.Π. κατά τον προγραμματισμό των σχολικών δραστηριοτήτων- παρέχεται η δυνατότητα να πραγματοποιθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί κατόπιν επιλογής τους θέματα Λ.Π. με την ολιστική αντίληψη για την πρόσληψη της γνώσης, με τον ανακαλυπτικό τρόπο μάθησης, με τη βιωματική

προσέγγιση, με τη συνεργατική μάθηση και με την έρευνα - γνωριμία με τον πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά, ο σεβασμός και η κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, η ισότιμη ανάδειξη στοιχείων από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών.

1.3.Στελέχη Διοίκησης και Επιστημονικής - Παιδαγωγικής καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα στελέχη της δημοτικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε: 1. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου, 2. Διοικητικά στελέχη και 3. Στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες και εκπαιδευτικό έργο (Βρυώνης & Γούπος, 2008: 312-313).

Στην παρούσα έρευνα στα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης / διοικητικά στελέχη θα περιλαμβάνονται:

- α. ο/η διευθυντής/ντρια Π & Δ Εκπ/σης της Περιφέρειας (μετακλητό στέλεχος),
- β. ο/η διευθυντής/ντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού,
- γ. οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/νες δημοτικών σχολείων του Νομού,
- δ. ο/η υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων του Νομού (αδιαβάθμητο στέλεχος).

Αντίστοιχα, στα στελέχη παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης με αρμοδιότητες την υποκίνηση και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών καθώς και την υποστήριξη της επιστημονικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης θα συμπεριλαμβάνονται οι:

- α. ο/η προϊστάμενος/η Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας και
- β. οι σχολικοί/ές σύμβουλοι όλων των Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης του Νομού.

2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η συλλογή και επεξεργασία πρωτογενών στοιχείων και δεδομένων που αφορούν στην υλοποίηση Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Λαϊκού Πολιτισμού, τα οποία μελετώνται από παιδαγωγική, εκπαιδευτική αλλά και λαογραφική, κοινωνική και ανθρωπολογική πλευρά, ώστε να σχηματίσουμε σαφή εικόνα για το πεδίο αυτό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν:

I. Μελέτη των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Πολιτισμικών Θεμάτων σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση μιας Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας.

II. Διερεύνηση της δραστηριοποίησης των στελεχών της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της δημοτικής εκπαίδευσης στην υλοποίηση πολιτιστικών Προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού στη δημοτική εκπαίδευση και άλλων δράσεων Λ.Π..

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η εν λόγω έρευνα είναι:

- 1. Ποια είναι τα ποσοτικά στοιχεία – δεδομένα (%) που αφορούν στην υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων σε

θέματα Λαϊκού Πολιτισμού σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

2. Ποια είναι η δραστηριοποίηση των στελεχών της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης σε θέματα Α.Π. στη δημοτική εκπαίδευση και πώς συσχετίζεται με το προφίλ τους;

3. Ποιοι είναι οι ενισχυτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων Α.Π.;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Επιλογή μεθόδου έρευνας

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιείται μέσω μιας ποικιλομορφίας μεθόδων και διαδικασιών εξυπηρετώντας πολλαπλούς στόχους και διασφαλίζοντας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Αρχικά, για τη διαμόρφωση του θεωρητικού υποβάθρου χρησιμοποιείται η διαχρονική προσέγγιση του θέματος και ακολουθεί μια προσπάθεια αναδρομικής συλλογής συναφών δεδομένων που άπτονται του θέματος της έρευνάς μας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πραγματοποιείται ποσοτική και ποιοτική έρευνα για την εκτίμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του υπό μελέτη πληθυσμού και υλικού αναζητώντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα αρχεία της οικείας Δ/νσης Π.Ε. αναλύθηκαν στατιστικά (excel), ενώ οι πληροφορίες οι οποίες προέκυψαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τα στελέχη μετά την αποδελτίωση αναλύονται ποιοτικά.

Στην έρευνα αυτή ακολουθείται το συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων Silverman (1997). Η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (πηγές) πραγματοποιήθηκε, διότι η υλοποίηση Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ποσοτικά μέσω των κατάλληλων εργαλείων έρευνας. Η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured), η οποία περιελάμβανε προφορικές ερωτήσεις που απευθύνθηκαν από την ερευνήτρια προς τους ερωτώμενους (ποιοτική μέθοδος έρευνας) χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τον εμπλουτισμό και την «ερμηνευτική» προσέγγιση των ποσοτικών δεδομένων (Mitchel, 1986).

3.2. Τριγωνοποίηση

Η μεθοδολογική στρατηγική για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και τη διαφύλαξη του μεθοδολογικού κύρους της έρευνας που ακολουθείται είναι η τριγωνοποίηση, δηλαδή, «μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου» (Denzin, 1978: 291). Ειδικότερα, ακολουθείται τριγωνοποίηση μεταξύ μεθόδων ή μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) (Morse, 1991), ο συνδυασμός πάνω από μίας μεθόδου: Ποσοτική (στατιστική επεξεργασία πηγών) και Ποιοτική (Ημιδομημένη συνέντευξη) και τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών (data triangulation) (Maycut & Morehouse, 1994) από τα στελέχη της διοίκησης και τα στελέχη της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της δημοτικής εκπαίδευσης του οικείου Νομού.

3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων – Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα Αρχεία της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενός Νομού της Κεντρικής Ελλάδας καθώς και ημιδομημένη συνέντευξη από την οποία συλλέχθηκαν δεδομένα για τα δημογραφικά στοιχεία και απαντήσεις στις τρεις (3) προαναφερθείσες ερωτήσεις - Πρωτόκολλο).

Το δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού κατεβλήθη προσπάθεια να είναι το μεγαλύτερο δυνατό, ικανοποιώντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Στην έρευνα επιλέχθηκαν (n=25) στελέχη (σε σύνολο N=118) με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (simplerandomsampling) χωρίς επανατοποθέτηση, ελαχιστοποιώντας το δειγματοληπτικό σφάλμα (Λαμπίρη-Δημάκη & Κελεπέρης, 1995). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (n=18 άντρες και n=7 γυναίκες), παρουσιάζονται στον Πίνακα 1., ενώ τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους στον Πίνακα 2..

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Ανδρας	18	72%
	Γυναίκα	7	28%
Ηλικία	35-44	1	25%
	45-54	21	84%
	55+	3	12%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος-η	1	4%
	Έγγαμος-η	23	92%
	Σε διάσταση / διαζευγμένος-η	1	4%

Όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, από τα είκοσιπέντε (25) στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού, ως προς την ειδικότητα ισχύουν: ΠΕ11: (4) στελέχη διοίκησης, ΠΕ70: (15) στελέχη διοίκησης, ΠΕ70: (6) σχολικοί σύμβουλοι Δ.Ε. αλλά και από τη θέση ευθύνης που κατέχουν είκοσι (20, 80%) ανήκουν στη Διοίκηση, δηλαδή ο/η Δ/ντής/ντρια Π.Ε. του Νομού, ο/η Υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων και δ/ντες/ντριες – προϊστάμενοι/νες σχολικών μονάδων. Οι λοιποί συμμετέχοντες ανήκουν στα στελέχη επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης (6, 20%), είναι δηλαδή σχολικοί σύμβουλοι.

Πίνακας 2. Καταμερισμός των συμμετεχόντων κατά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	10-20	1	9,9%
	20-30	21	73,3%
	30+	3	16,8%

4. Αποτελέσματα έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: *Διερεύνηση των ποσοτικών στοιχείων - δεδομένων που αφορούν στα Πολιτιστικά Προγράμματα σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού σε σχέση με το σύνολο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.*

Μεταξύ των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οποία υλοποιούνται στα δημοτικά σχολεία του στην υπό έρευνα Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας, τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προηγούνται αριθμητικά κατά την τριετία 2012-13 έως 2014-15, ακολουθούν τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων και τελευταία σε αριθμό είναι τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας (Πίνακας 3.). Από το σύνολο των Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων κατά το ήμισυ περίπου τα προγράμματα αφορούν στο Λ.Π. με αποτέλεσμα τα Πολιτιστικά Προγράμματα Λ.Π. να αποτελούν το 1/6 περίπου του συνόλου των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Σημαντική διαπίστωση η οποία αξίζει να επισημανθεί αποτελεί το γεγονός της πτωτικής τάσης στην υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα αίτια της οποίας χρήζουν περεταίρω διερεύνησης.

Πίνακας 3. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων					
Σχ. Έτος	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16*	2016-17*
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	149	139	106	56	42
Αγωγή Υγείας	128	151	81	52	42
Πολιτιστικών Θεμάτων	140	123	114	75	84
Λαϊκός Πολιτισμός	78	59	66	25	29

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν για την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα επόμενα (2) σχολικά έτη⁶⁵ παρατηρείται μια αξιοσημείωτη μείωση των Προγραμμάτων που υλοποιούνται, η οποία υπερβαίνει τα όρια του υποδιπλασιασμού στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και στα Προγράμματα Λ.Π. ενώ μικρότερη μείωση σημειώνεται στα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων. Η μελέτη των παραγόντων που ενέχονται για τη φθίνουσα αυτή πορεία κρίνεται επιβεβλημένη.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: *Δράσεις του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση από τα στελέχη της διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και συσχετίσεις με το προφίλ των στελεχών της εκπαίδευσης.*

Αναλύοντας τη συμμετοχή των στελεχών της εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα. Πίνακας 6.) σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης, πληροφόρησης, Πολιτιστικά

⁶⁵ Επισημαίνεται ότι αφορά τα στελέχη της διοίκησης μετά τη διενέργεια των κρίσεων των δ/ντών εκπαίδευσης και δ/ντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Ν. 4327/2015 με τον οποίο ρυθμίσθηκε εκ νέου η διαδικασία και οι προϋποθέσεις επιλογής και τοποθέτησης στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Προγράμματα -σχετικά με το Λ.Π.- διαπιστώνουμε ότι επτά (N=7) από τους συμμετέχοντες στην ημιδομημένη συνέντευξη απάντησαν ότι πήραν μέρος σε Πολιτιστικά Προγράμματα με θέμα το Λ.Π. Μάλιστα δε, δύο (N=2) από το σύνολο των εικοσιπέντε συμμετεχόντων αναφέρουν ότι δεν πήραν μέρος σε κανένα αυτοτελές Πολιτιστικό Πρόγραμμα Λ.Π. παρά μόνο στοιχεία του Λ.Π. είχαν εντάξει στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας που υλοποίησαν.

Ο ίδιος αριθμός (N=7) στελεχών, δηλαδή επτά στελέχη αποφάνθηκαν ότι δεν πήραν μέρος σε κανένα από τα προαναφερόμενα προγράμματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ενασχόληση με θέματα Λ.Π. δεν αφορά περίπου το ένα στα τρία (1/3) στελέχη της διοίκησης και επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης του Νομού. Το ποσοστό αυτό αφορά κατά το μεγαλύτερο μέρος τους άνδρες (N=8) και μόνο ένα (N=1) στέλεχος του άλλου φύλου.

Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης δήλωσαν τρεις ερωτώμενοι (N=3), οι οποίοι συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στις εκπαιδευτικές επισκέψεις - δράσεις σε Λαογραφικά Μουσεία στο πλαίσιο της Μουσειακής εκπαίδευσης. Επίσης, αναφέρθηκε δραστηριοποίηση δύο (2) δημοτικών σχολείων με δημιουργία Λαογραφικών Μουσείων στις σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν στην περιφέρεια που εποπτεύει ένας σχολικός σύμβουλος.

Τέσσερα (N=4) από τα στελέχη της διοίκησης δήλωσαν ότι δραστηριοποιήθηκαν σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα το Λ.Π. συμμετέχοντας είτε ως επιμορφωτές είτε ως επιμορφούμενοι και διοργανωτές αυτών, είτε τέλος, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Λ.Π..

Μεταξύ των στελεχών επτά (N=7) (στελέχη) είτε έλαβαν επιμόρφωση από άλλους φορείς όπως τους Ο.Τ.Α., τους Πολιτιστικούς συλλόγους είτε από τους «ηλικιωμένους», με πρωτοβουλία δική τους και με αναγνώριση των προσωπικών ευθυνών τους για την κάλυψη των ελλειμμάτων τους σε θέματα Λ.Π..

Σε μια δεύτερη μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 4.) διαπιστώνεται ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην συμμετοχή των στελεχών σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το Λ.Π..

Πίνακας 4. Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, πληροφόρησης & πολιτιστικά προγράμματα Λ.Π.

Κατηγορίες απαντήσεων	Φύλο		
	Σύνολο	Ανδρας	Γυναίκα
1. Προγράμματα επιμόρφωσης	4	2	2
2. Προγράμματα εκπαίδευσης	3	2	1
3. Πολιτιστικά Προγράμματα	7	6	1
4. Άλλο	4	3	1
5. Κανένα	7	6	1
Σύνολο	25	19	6

Διαφοροποίηση, η οποία αξίζει να επισημανθεί, είναι αυτή που παρατηρείται μεταξύ των στελεχών της διοίκησης και των στελεχών της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης. Τα τρία (3) από τα πέντε (5) στελέχη της παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης, τα οποία στο καθηκοντολόγιό τους εντάσσονται οι επιμορφωτικές δράσεις και η επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν έχουν δραστηριοποιηθεί σε θέματα επιμόρφωσης για το Λ.Π..

Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης που αφορούν στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης αλλά και Πολιτιστικά Προγράμματα αποτυπώνουν ταυτόχρονα με τη δραστηριοποίησή τους και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους στα ίδια ζητήματα.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: *Ενισχυτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες για την υλοποίηση των Πολιτιστικών προγραμμάτων Λαϊκού Πολιτισμού.*

Αναφορικά με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν στο τρίτο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι πολλοί είναι οι θετικοί αλλά και οι αρνητικοί παράγοντες, τους οποίους τα στελέχη θεωρούν ότι ενέχονται στην πραγματοποίηση ή μη δράσεων με θέμα το Λ.Π.. Με βάση τις περιγραφές των στελεχών για τις συνθήκες της σχολικής ζωής που αφορούν στην υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων - Πολιτιστικών Θεμάτων αλλά και άλλων δράσεων προκύπτουν οι ακόλουθοι παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν είτε ενισχυτικά, είτε αποτρεπτικά (Πίνακας 5.).

Πίνακας 5. Θετικοί και αρνητικοί παράγοντες για δραστηριοποίηση σε θέματα Λ.Π.

Παράγοντες			Φύλο			Total
Κατηγορίες απαντήσεων			Σύνολο	Ανδρας	Γυναίκα	100%
Θετικοί						
1.	Ευέλικτη Διαθεματικά	Ζώνη-	2	2	0	13,33 %
2.	Αντικατάσταση κειμένων		1	1	0	6,66%
3.	Ενδιαφέρον – απόψεις -		6	5	1	40%
4.	Συντονισμός Υποστήριξη	–	4	4	0	26,66 %
5.	Άλλοι παράγοντες		2	1	1	13,33 %
Σύνολο			15	13	2	100%
Αρνητικοί						
1.	Διδακτέα ύλη		4	3	1	28,57 %

2.	Διδακτικός χρόνος	3	2	1	21,42 %
3.	ΑΠΣ	2	2	0	14,28 %
4.	Οικονομικοί πόροι- Κρίση	2	1	1	14,28 %
5.	Άλλοι παράγοντες	3	2	1	21,42 %
Σύνολο		14	10	4	100%

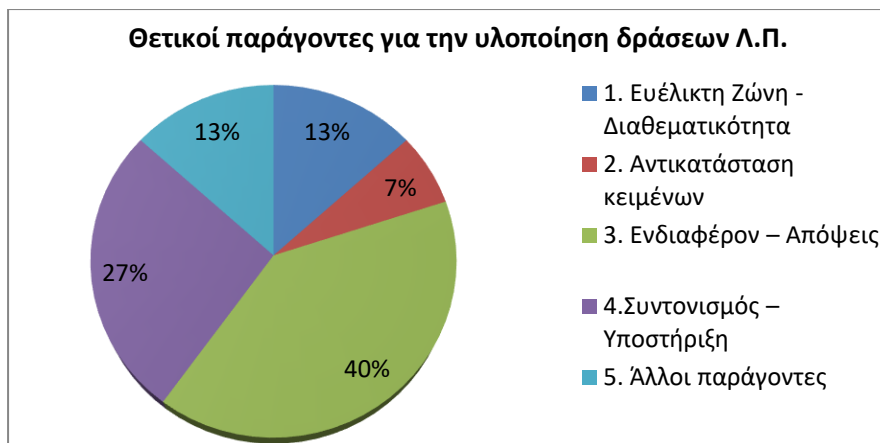
Το νομοθετημένο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης αλλά και η Διαθεματική προσέγγιση αποτελούν το πλαίσιο όπου τα θέματα Λ.Π. μπορούν να εντάσσονται και να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα. Αυτοί εκτιμούν τα στελέχη είναι σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν θετικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και στην αξιοποίηση του Λ.Π.. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 13,33% (N=3) τα στελέχη αναφέρθηκαν στις δυνατότητες που δίνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αλλά και το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη δραστηριοποίησή τους σε θέματα Λ.Π..

Ένα (N=1) στέλεχος επισημαίνει τη δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για αντικατάσταση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων με άλλα που σχετίζονται με το Λ.Π., τα οποία θα μπορούσαν να υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παράλληλα οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με τη λαϊκή πολιτιστική κληρονομιά.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (N=6, 40%) τα στελέχη θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την υλοποίηση των projects Λ.Π. αλλά και την αξιοποίησή του στην παιδαγωγική διαδικασία είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, οι απόψεις και η θέληση του εκπαιδευτικού. Η ανάληψη δραστηριοτήτων πιστεύουν ότι δε σχετίζονται ούτε με τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ούτε με οικονομικά δεδομένα ή άλλους παράγοντες παρά μόνο με το πρόσωπο και τη σχέση του με το Λ.Π..

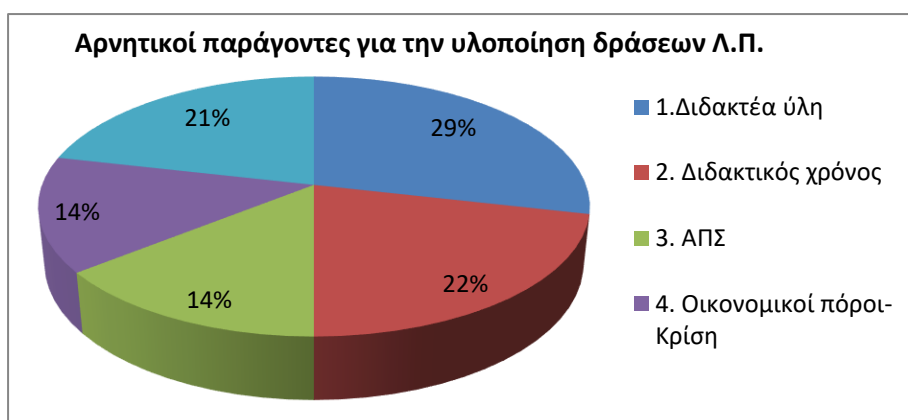
Ένας σημαντικός αριθμός από τα στελέχη (N=4, 26,66%) εστιάζουν στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των στελεχών της διοίκησης αλλά και της παιδαγωγικής - επιστημονικής καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς. Η βοήθεια και η στήριξη από τα καθ' ύλην αρμόδια στελέχη θεωρούν ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα που ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο να προβούν με σιγουριά και ασφάλεια σε συναφείς δράσεις που «πραγματοεύονται» το Λ.Π.. Κατά συνέπεια, όλα τα στελέχη από την κορυφή της ιεραρχίας της διοίκησης και της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης Π.Ε., οι οποίοι επωμίζονται το ρόλο αυτό θεωρείται ότι συμβάλλουν καθοριστικά με τον συντονισμό και την ορθή επιστασία τους στην δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το Λ.Π..

Γράφημα 1.Θετικοί παράγοντες για την υλοποίηση δράσεων Λ.Π.



Εξίσου σημαντικές ήταν και οι αναφορές των στελεχών (N=14) Γράφημα 2. σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν ανασταλτικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π.. Ως πιο σημαντικό αρνητικό παράγοντα (N=4, 28,57%) κατατάσσουν τον όγκο της διδακτέας ύλης και τα πολλά διδακτικά αντικείμενα. Ο αυξημένος όγκος των διάφορων γνωστικών αντικειμένων λειτουργεί αποτρεπτικά ή και απαγορευτικά καθώς οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στην κάλυψη της ύλης δεν έχουν χρόνο για τέτοιου είδους δράσεις. Πρόσθετα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό Λ.Π. δυσχεραίνει την ανάληψη τέτοιων δράσεων λόγω έλλειψης χρόνου για ανεύρεσή του. Με τη διαπίστωση ενός στελέχους της διοίκησης ότι η αρμόδια Δ/νση Π.Ε. του Νομού δεν έχει μεριμνήσει γι' αυτό εκφράζεται ταυτόχρονα και η θέση του ότι αυτό θα ήταν βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η πίεση του χρόνου θεωρείται (N=3, 21,42%) ότι μπορεί να αρθεί αν τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια είχαν ενσωματωμένα θέματα Λ.Π. και είχαν εμπλουτιστεί ανάλογα.

Γράφημα 2. Αρνητικοί παράγοντες για την υλοποίηση δράσεων Λ.Π.



Η αναμόρφωση των Α.Π.Σ. τονίζουν τα στελέχη (N=2, 14,28%) θα λειτουργούσε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς με την υπάρχουσα μορφή,

δομή και περιεχόμενο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν ευνοούν την υλοποίηση δράσεων Λ.Π..

Επίσης, σε ποσοστό 14,28% τα στελέχη εξέφρασαν την άποψη ότι οι οικονομικές συνθήκες και η οικονομική κρίση που βιώνεται επιδρούν και συνεπώς επηρεάζουν την ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών. Τα στελέχη (N=2) υποστήριξαν ότι οι προαναφερθέντες οικονομικοί παράγοντες δρουν αποτρεπτικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και έτσι αιτιολογούν την απουσία δράσεων Λ.Π..

Τέλος, αξίζει να σημειωθούν οι τοποθετήσεις δύο (N=2) στελεχών της διοίκησης και ενός (N=1) σχολικού συμβούλου. Ο σχολικός σύμβουλος εντοπίζει το λόγο της απουσίας δράσεων Λ.Π. στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος δεν συνάδει με το «λαϊκό» πολιτισμό. Με άλλη οπτική τα στελέχη της διοίκησης συνδέουν το ζήτημα αυτό με το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, την εποικοδομητική συνεργασία της σχολικής κοινότητας και την αξιοποίηση προσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας που είναι ειδήμονες στον τομέα του Λ.Π..

Συμπεραίνεται, λοιπόν, από τα στελέχη της εκπαίδευσης ότι είτε θετικοί είτε αρνητικοί οι παράγοντες που αναφέρθηκαν συντελούν σε καθοριστικό βαθμό στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π.. Επίσης, κατά το μέρος που οι παράγοντες αφορούν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική αλλά και σε επίπεδο Διεύθυνσης Π.Ε. προτάθηκαν τρόποι και μέσα για ενίσχυση των θετικών παραγόντων και εξάλειψη των αρνητικών.

5. Συμπεράσματα - Καταληκτικές επισημάνσεις

- Σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν αρνητικά στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. και στην αξιοποίηση του Λ.Π. και πρέπει να αρθούν αντίστοιχα είναι κατά κύριο λόγο η «διδασκτέα ύλη» και ο «διδασκτικός χρόνος», ο οποίος δεν επαρκεί. Θετικοί παράγοντες αποτελούν το πηγαίο ενδιαφέρον στελεχών και εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και ο συντονισμός των δράσεων από τους καθ' ύλην αρμόδιους και η εφαρμογή του νομοθετημένου πλαισίου της Ευέλικτης Ζώνης και της Διαθεματικής προσέγγισης θεμάτων Λ.Π..
- Τα στελέχη της εκπαίδευσης, με πενιχρούς πόρους καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για την προώθηση του Λ.Π., καθιστώντας τα σχετικά προγράμματα δεύτερα σε αριθμό, μετά από εκείνα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα στελέχη εκπαίδευσης μικρότερης ηλικίας και με λιγότερα έτη υπηρεσίας δραστηριοποιούνται περισσότερο σε σύγκριση με τα λοιπά στελέχη.
- Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης που αφορούν στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης αλλά και υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων αποτυπώνουν ταυτόχρονα και τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων αλλά και (ίσως και των υφισταμένων τους) και ελλείμματα στη δραστηριοποίησή τους στα ίδια ζητήματα.
- Τα στελέχη της εκπαίδευσης διαδραματίζουν ρόλο στην υλοποίηση δράσεων Λ.Π. λόγω του θεσμικού τους διοικητικού αλλά και της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης ρόλου.
- Κατά το μέρος που οι παράγοντες δραστηριοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης αφορούν την Κεντρική Εκπαιδευτική Πολιτική αλλά και σε επίπεδο Διεύθυνσης Π.Ε. επιβάλλεται η εξεύρεση τρόπων- μέσων για

ενίσχυση των θετικών παραγόντων και εξάλειψη των αρνητικών για τη δραστηριοποίηση σε θέματα Λαϊκού Πολιτισμού.

- Πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση του θέματος και τα αποτελέσματα τα έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν αλλά χρίζουν περεταίρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλιπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Denzin, N. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook* (2nd ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.

Mitchell, E. S. (1986), Multiple triangulation: a methodology for nursing science, *Advances in nursing Science*, 8, (3), 18-26.

Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation, *Nursing Research*, 40, (1), 120-123.

Silverman, D. (1997). *Qualitative Research: Theory Method and Practice*, London: Sage.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βρυώνης, Κ. & Γούπος, Θ. (2008). Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Διεθνές Συνέδριο*, (τ. 1, σσ. 310-319). Πάτρα.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Πατάκη.

Κυριακίδου- Νέστορος, Ά. (1979). *Λαογραφικά μελετήματα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Α. Λιβάνης.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. & Κελπερής, Χ. (1995). *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Πολίτης, Ν. Γ. (1909). *Λαογραφία. Λαογραφία* (1), 3-18.

Υπουργικές Αποφάσεις - Εγκύκλιοι

Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»

Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με Αριθμ. πρωτ. 170596/13-10-2016

Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με Αρ. Πρωτ. 188142/ ΓΔ4 2-11-2017

Ιστοσελίδες <http://evangelosavdikos.blogspot.gr/> .

Διερεύνηση του επιπέδου εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ με την χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Καρακικέ Αικατερίνη, Διαιτολόγος, Msc, ΑΣΠΑΙΤΕ

kkarakike@yahoo.gr

Γκικοπούλου Ευφροσύνη, Βιολόγος, PhD, Msc, Bsc, ΑΣΠΑΙΤΕ

gkikopoulou.effrosyni@gmail.com

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι εξελίξεις στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μεταβάλλουν τον κόσμο πολύπλευρα. Η εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να απέχει από αυτή τη διαδικασία. Οι συνθήκες μάθησης στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Είναι επομένως αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να εξετάσει αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα σαν αυτό του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ επηρεάζει την στάση των εκπαιδευόμενων σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ.

Το δείγμα προς μελέτη αποτελείται από άτομα με αρκετά καλή εξοικείωση με τις ΤΠΕ, το οποίο ασχολείται με τη διδασκαλία.

Ενδεικτικά, μετά τη φοίτηση, το 35% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι πλέον αξιοποιεί πάρα πολύ καλά, την τεχνολογία για διδακτικούς σκοπούς (ενώ πριν μόλις το 8,3%). Επίσης, μετά την φοίτηση, το 46,7% και το 33,8% δηλώνουν αντίστοιχα πολύ και πάρα πολύ εξοικειωμένοι με τη χρήση εφαρμογών Web 2.0 (ενώ πριν 19,3% και 17,7% αντίστοιχα).

Διαπιστώνουμε ότι ο βασικότερος στόχος του προγράμματος, που ήταν η επαφή και η, μερική έστω, εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις ΤΠΕ, επετεύχθη. Επίσης, άτομα που ήταν ήδη εξοικειωμένα με τον χώρο των ΤΠΕ κατέκτησαν νέα γνώση και βελτίωσαν εντυπωσιακά την ήδη υπάρχουσα.

Λέξεις-Κλειδιά ΤΠΕ; Εκπαιδευτική Τεχνολογία; Εμπλουτισμένη Διδασκαλία; ΕΠΠΑΙΚ; ΑΣΠΑΙΤΕ

Abstract

The evolution in the field of Information and Communication Technologies (ICT) is changing the world in many ways. Education cannot be absent from this process. Learning conditions in modern schools must meet the demands of modern society. It is therefore necessary to modernize the education provided and to make use of ICT.

This study intends to examine whether and how a program like EPPAIK of ASPETE influences learners' attitudes about the use of ICT.

The sample to be studied consists of people with a good understanding of ICT, who are involved in teaching.

Indicatively, after graduation, 35% of respondents say they are using the technology for teaching purposes very well (while only 8.3% before). Also, after graduation, 46.7% and 33.8% say they are very familiar with the use of Web 2.0 applications (while 19.3% and 17.7% before, respectively).

We find that the main objective of the program, which was the contact and, at least, the familiarization of trainees with ICT, was achieved. Also, people already familiar with the ICT field have gained new knowledge and have dramatically improved the existing one.

Keywords ICT; Educational Technology; Enriched Teaching; EPPAIK; ASPAITE

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μεταβάλλουν τον κόσμο από κάθε άποψη, επηρεάζοντας και την εκπαίδευση. Οι συνθήκες μάθησης στο σύγχρονο σχολείο, οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Είναι επομένως αναγκαίος ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία των στόχων αυτών είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις, ώστε να λειτουργήσει στη νέα πραγματικότητα, να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα και τις ΤΠΕ για την καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων (Παπαδοπούλου, Κορτίδης 2010).

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να αναδείξει την αλλαγή ή όχι των στάσεων και του βαθμού εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης σαν αυτό του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

1.1 Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση

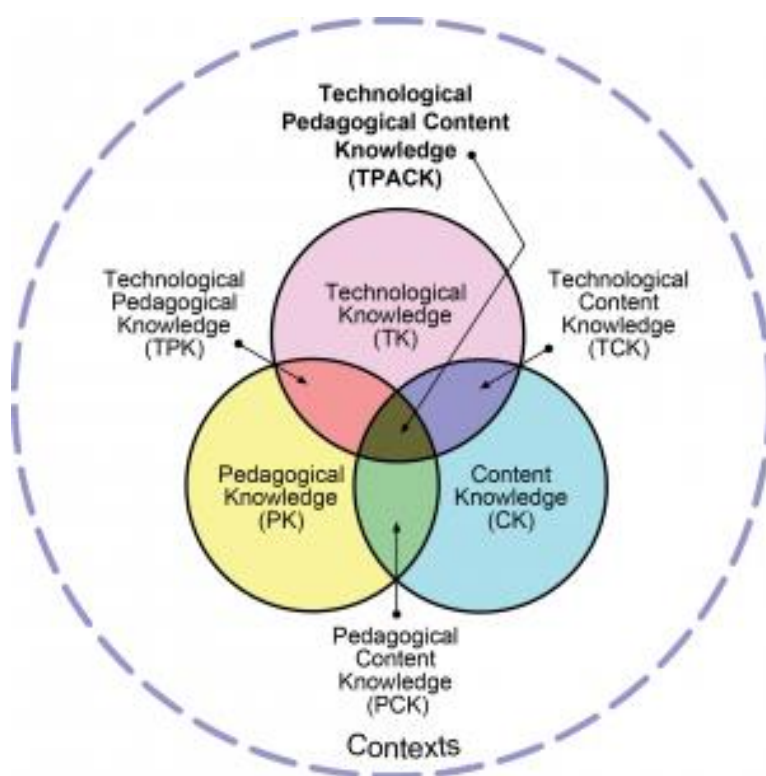
Από την UNESCO αρχικά ορίστηκε ο όρος της Επιστήμης της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας της Πληροφορικής. (Μικρόπουλος, 2011) καταλήγοντας στο να ορίσει τις ΤΠΕ ως τον συνδυασμό της Τεχνολογίας και της Πληροφορικής με άλλες συσχετιζόμενες τεχνολογίες και ειδικότερα με εκείνες των επικοινωνιών. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την θέση της σύγχρονης Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση και αφορούν (Κόμης 2015).

Η πορεία της ένταξης των ΤΠΕ τόσο στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ξεκίνησε το 1996 και ολοκληρώθηκε το 2010. Στα Διεπιστημονικά Προγράμματα Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οι ΤΠΕ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδάσκονται ως γνωστικό αντικείμενο ή ως υποστηρικτικό μέσο άλλων γνωστικών αντικειμένων (Μικρόπουλος 2011).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τόσο γνωστικές δεξιότητες για το αντικείμενο της διδασκαλίας τους όσο και δεξιότητες χρήσης και εφαρμογής της τεχνολογίας κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Η έννοια της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) διατυπώθηκε από τους Mishra και Koehler (2009) με στόχο να περιγράψουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο των παραγόντων που καθορίζουν την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική τάξη.

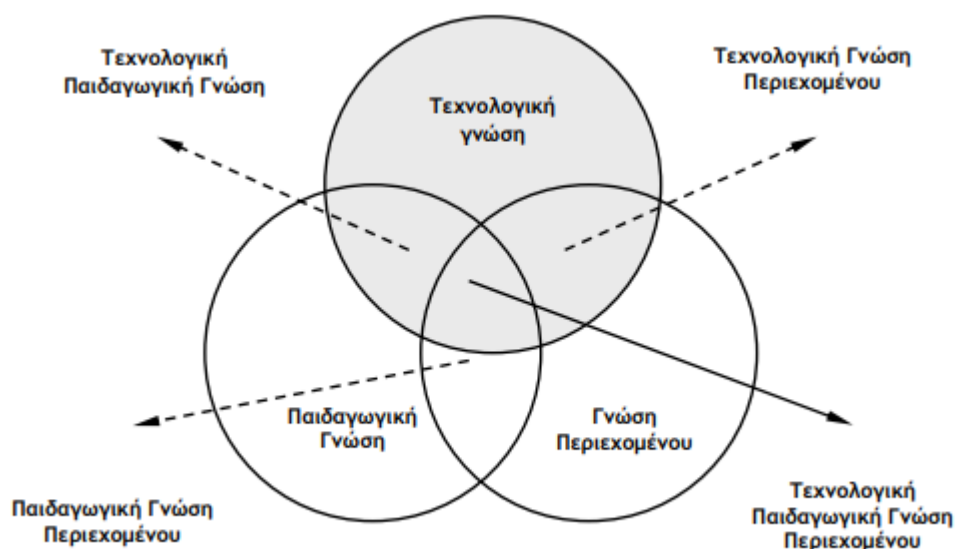
Η Τεχνολογική Γνώση Παιδαγωγικού Περιεχομένου (TPACK), που απεικονίζεται στο σχήμα 1 (α και β) είναι το σημείο τομής επτά επιμέρους συνιστωσών (Κόμης & Τζαβάρα 2015, Mishra & Koehler, 2009, Τζιμογιάννης 2010).

Σχήμα 1^α :TPACK (<http://tpack.org>)



Σχήμα 1^β : Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Τζιμογιάννης 2010)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί στόχο εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες ανα τον κόσμο, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, εφόσον ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι συμβάλλουν θετικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης (Μικρόπουλος, 2011).



1.2 Εκπαιδευτική αξιοποίηση εφαρμογών Web 2.0

Ο όρος Web 2.0 αναφέρεται σε διαδικτυακές εφαρμογές και υπηρεσίες που στοχεύουν στο να διευκολύνουν την δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών - ιδεών μεταξύ των χρηστών του διαδικτύου (Δεληδίνη και Φτεργιώτη 2008, Μικρόπουλος 2011, Δημητρακάκης και Σοφός, 2011).

Η χρήση των εφαρμογών Web 2.0 διέπονται από τρεις βασικές αρχές (Anastasiades, &Kotsidis, 2013): του Ανοιχτού Περιεχομένου, του Διαμοιρασμού Περιεχομένου και της Συνεργασίας, της Επικοινωνίας και της Αλληλεπίδρασης.

1.3 Οφέλη από την ένταξη των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες

Η διεθνής εκπαιδευτική πρακτική για τις ΤΠΕ κινείται σε τρεις βασικούς άξονες (Κόμης 2015): ως αυτόνομο μάθημα, ως εποπτικό μέσο και εργαλείο γνώσης και ως στοιχείο γενικής κουλτούρας, και επιδρούν θετικά (αυτόνομα ή συνδυαστικά) στην διδασκαλία και στην επικοινωνία.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διδασκαλία (Κόμης & Τζαβάρα 2015, Mishra&Koheler 2009, Τζιμογιάννης 2010, Χαραλάμπους & Κυριακού 2006, Μικρόπουλος 2011):

- ✓ Έχει θετική επίδραση σε όλα τα μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα ακόμη και αν οι μαθητές είναι σωματικά ή πνευματικά μειονεκτούντες.
- ✓ Συμβάλλει στην θετική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

- ✓ Η μάθηση γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική, ανακαλυπτική/διερευνητική και λιγότερο δασκαλοκεντρική.
- ✓ Ευνοείται η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως) μέσω των νέων τεχνολογιών.

1.4. Εμπόδια για τη χρήση των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τον τρόπο αντίληψης του μοντέλου TPACK και της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόμης & Τζαβάρα 2015, Τζιμογιάννης 2010). Επιπλέον ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα προβλήματα που εντοπίζονται στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η έλλειψη χρόνου για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με ηλεκτρονικές συσκευές και εκπαιδευτικά λογισμικά καθώς και η μερική ή ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ (Χαραλάμπους και Κυριακού, 2006).

2.Βαθμός εξοικείωσης με τις ΤΠΕ

2.1 Στάσεις απέναντι στους υπολογιστές

Η ΤΠΕ έχει ενταχθεί πλέον στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διεπιστημονικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και οι εκπαιδευτικοί πλέον αναγνωρίζουν την χρησιμότητα των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών αποφεύγουν την χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους εξαιτίας του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού έναντι στις ΤΠΕ (Τάσση, 2015).

2.1.1 Με βάση το επίπεδο - είδος εκπαίδευσης

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι, οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι, θεολόγοι, κοινωνικών επιστημών και φυσικής αγωγής είναι ουδέτεροι ή αρνητικοί στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διδασκαλία. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των στάσεων έναντι στις ΤΠΕ είναι η αντανάκλαση των προσωπικών και κοινωνικών εμπειριών των εκπαιδευτικών (Βούλτσιου 2007, Τάσση, 2015).

Μελέτες που ερευνήσαν την μεταβλητή της βαθμίδας που οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και τις στάσεις τους ως προς την ένταξη και εφαρμογή των ΤΠΕ στην διδασκαλία κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερο φόβο στην χρήση των υπολογιστών αλλά και των ΤΠΕ σε σχέση με εκείνους που δίδασκαν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών διατηρούν θετική στάση στην χρήση των ΤΠΕ, αλλά θεωρούν ότι δεν έχουν λάβει αρκετή εκπαίδευση και επιμόρφωση στο τομέα αυτό (Χαραλάμπους & Κυριακού, 2006. Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 200, Τάσση, 2015, Τουμπανάκης, 2010).

2.1.2 Με βάση την διδασκαλία

Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK) ως μοντέλο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ως προς τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό και εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία και υποψήφιους). Από τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ενσωματώσουν και να εφαρμόσουν την τεχνολογία στα πλαίσια του μοντέλου TPACK. Για να υπάρξουν βελτιώσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο που εκλαμβάνουν το TPACK πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές εμπειρίες ένταξης της τεχνολογίας. Από ερευνητικά δεδομένα επίσης φαίνεται ότι οι καθηγητές φυσικών επιστημών έχουν μια πιο ορθή και ολοκληρωμένη αντίληψη για τον τρόπο εφαρμογής του μοντέλου TPACK σε σχέση με τους μαθηματικούς.

Επιπλέον εκπαιδευτικοί αστικών και ημιαστικών περιοχών έχουν πιο θετική στάση έναντι εκείνων που διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές (Χαραλάμπους & Κυριακού, 2006. Τουμπανάκης, 2010, Κόμης και Τζαβάρα, 2015).

2.2. Αίτια των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι στις ΤΠΕ

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική στάση απέναντι στην χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική διαδικασία αλλά στο να παρακολουθήσουν οι ίδιοι επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τις ΤΠΕ (Μικρόπουλος 2011, Τάσση 2015). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως υποστηρικτικό εργαλείο στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και όχι σαν αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, γιατί δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες απέναντι στις ΤΠΕ, έχουν μικρή εμπειρία στην εφαρμογή τους αλλά και εξαιτίας των αντιλήψεων τους και των πεποιθήσεών τους έναντι στις ΤΠΕ (Τάσση, 2015).

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών αποδίδεται πλέον με τον όρο «τεχνοφοβία» και οφείλεται τόσο σε εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς παράγοντες (Τάσση, 2015, Μικρόπουλος 2011). Στους εσωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η αυτάρκειά τους, ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ, αλλά και βαθμός αποδοχής και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στις ΤΠΕ, είναι κοινωνιολογικοί, θεσμικοί και σχολικοί. (Τάσση, 2015).

2.3. Προτάσεις για την αύξηση του βαθμού εξοικείωσης των ατόμων με την χρήση των ΤΠΕ

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και διδασκαλία, σημαντικότερο ρόλο παίζει ο βαθμός αποδοχής και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ.

Το άγχος και η φοβία των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ μπορεί να καταπολεμηθεί με την συνεχή επιμόρφωσή τους στην χρήση και εφαρμογή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Όμως φορείς της Δια βίου μάθησης παρέχουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν περαιτέρω στην χρήση των ΤΠΕ, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Όσον αφορά στη δόμηση και στην αναδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων γύρω από τις νέες τεχνολογίες, αυτή είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία η οποία γίνεται βαθμιαία.

3. Σκοπός – Στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να εξετάσει αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα σαν αυτό του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ επηρεάζει την στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ.

Στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθεί/-ουν:

- Ο βαθμός εξοικείωσης των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Λιβαδειά με τις ΤΠΕ πριν την φοίτησή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.
- Αν και κατά πόσο άλλαξε η στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ μετά το πέρας του πρώτου εξαμήνου της φοίτησής τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.
- Η αρτιότητα του προγράμματος ως προς τα σχετικά με την ΤΠΕ μαθήματα και η επάρκεια και αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού.

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας εργασίας έγινε μέσω της χρήσης αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις εστάλησαν ομαδικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Ο συγκεκριμένος τύπος συλλογής απαντήσεων επιλέχθηκε ως ο λιγότερο χρονοβόρος, διότι η συμπλήρωσή του από τους απαντώντες μπορεί να γίνει άμεσα και εύκολα, και ως ο πιο οικονομικός και φιλικός προς το περιβάλλον, διότι αποφεύγεται η εκτύπωση του υλικού.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε μέσω των GoogleForms, αποτελείται από 19 ερωτήσεις. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, ενώ οι επόμενες στη στάση τους σε σχέση με την ΤΠΕ. Περιλαμβάνει διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλίμακες ιεράρχησης Likert και ερωτήσεις ανοικτού τύπου (οι οποίες μπορούν να απαντηθούν με 3-4 λέξεις). Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του υπολογίζεται στα 5-7 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο εστάλει σε 112 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ 2017-2018 της ΑΣΠΑΙΤΕ Λιβαδειάς. Συνοδευόταν από μία σύντομη επεξηγηματική εισαγωγική επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας και την διαδικασία εκπόνησής της. Στους ερωτηθέντες δόθηκε χρονικό περιθώριο 7 ημερών για την συμπλήρωσή τους και στη συνέχεια, παράταση 5 ημερών. Η συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω της πλατφόρμας GoogleForms και του προγράμματος MicrosoftOfficeExcel.

5. Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση βασικότερων αποτελεσμάτων

Από τους 112 σπουδαστές, στους οποίους εστάλη το ερωτηματολόγιο, απάντησαν οι 65, δηλαδή ποσοστό 58%. Ωστόσο, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες (<1%) έχουν παραλείψει ορισμένες ερωτήσεις, χωρίς αυτό να δυσχεραίνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το προς μελέτη δείγμα θεωρείται, στη συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, το 58% των όσων καλέσαμε αρχικά να απαντήσουν στην έρευνα.

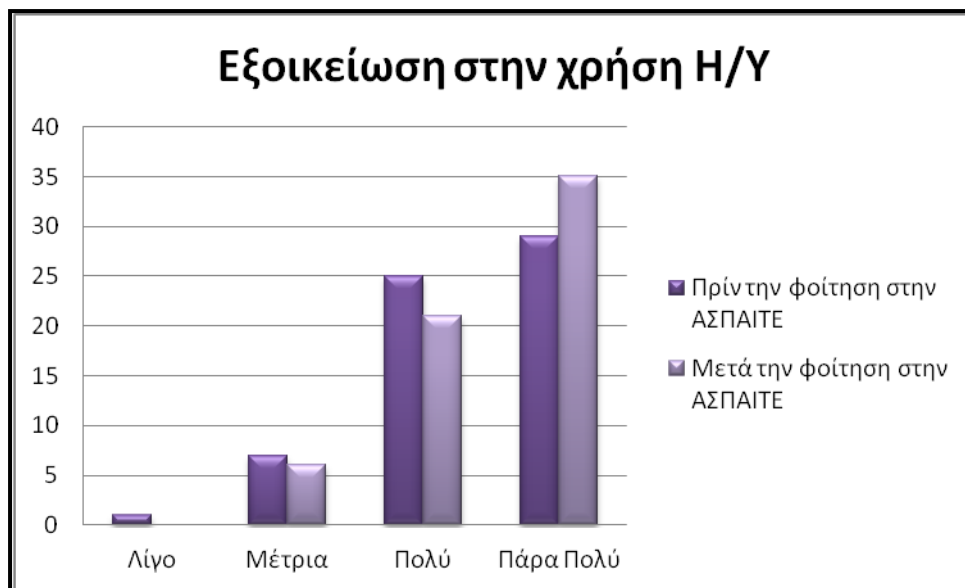
5.1 Εξοικείωση με την ΤΠΕ πριν και μετά την φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με την εξοικείωσή τους στην χρήση ορισμένων εργαλείων (συσκευών ή λογισμικών) και διαδικασιών που σχετίζονται με την Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Οι απαντήσεις δόθηκαν με τη βοήθεια κλίμακας ιεράρχησης, η οποία περιέχει τους χαρακτηρισμούς ‘καθόλου’, ‘λίγο’, ‘μέτρια’, ‘πολύ’, ‘πάρα πολύ’ και αφορούν στο βαθμό στον οποίο θεωρούν οι απαντώντες ότι είναι εξοικειωμένοι με το υπό συζήτηση θέμα.

Αρχικά θελήσαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, γενικότερα. Πρίν τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ οι εκπαιδευόμενοι θεωρούσαν ότι είναι πολύ εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ σε ποσοστό 40,3%, ενώ πάρα πολύ εξοικειωμένοι σε ποσοστό 46,7% (διάγραμμα 1). Μετά το πέρας του χειμερινού εξαμήνου τα ποσοστά άλλαξαν και διαμορφώθηκαν σε 33,8% και 56,4%, αντίστοιχα. Επιπλέον, κανείς πλέον δε θεωρεί πως είναι λίγο εξοικειωμένος με τη χρήση Η/Υ, ενώ παρατηρήθηκε μείωση και στον χαρακτηρισμό ‘μέτρια’ κατά 14,2%.

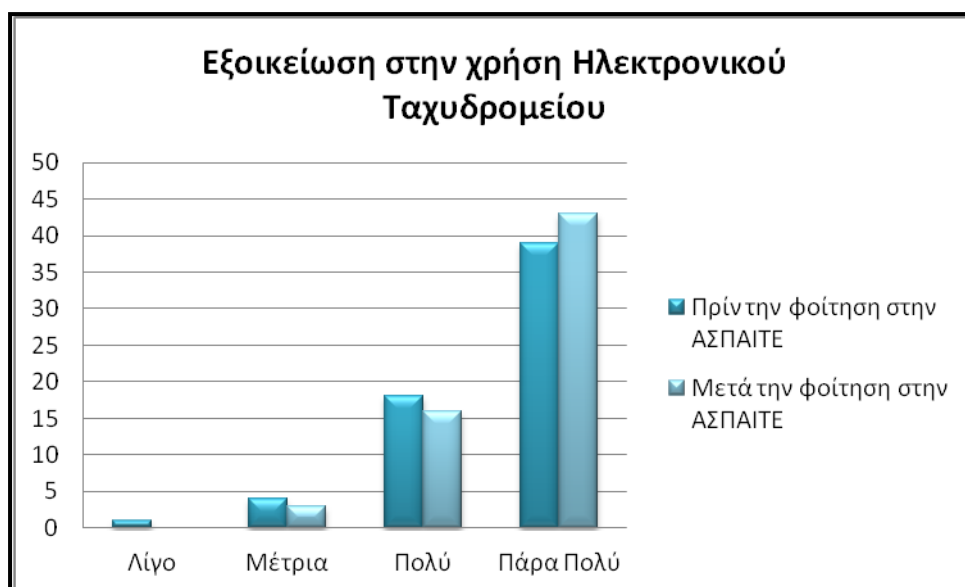
Το αποτέλεσμα δεν αποτελεί έκπληξη στην ολότητά του. Υποπτευόμασταν ότι το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευόμενων, λόγω επιπέδου σπουδών και φύσης επαγγελματών χρησιμοποιεί με ευκολία τον Η/Υ. Άλλωστε οι εκπαιδευόμενοι έχουν δηλώσει την εξοικείωσή τους με την ΤΠΕ. Τα νέα δεδομένα υπογραμμίζουν, λοιπόν, και υπονοούν την συνεισφορά του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης σχετικά με τη δηλωτική, αλλά και διαδικαστική γνώση που αφορά στη χρήση Η/Υ. Παρατηρούμε ότι πέραν των γνώσεων, ίσως τονώθηκε και η αυτοπεποίθηση ορισμένων εκπαιδευόμενων, οπότε και, με σιγουριά θεωρούν πλέον την εξοικείωσή τους με τη χρήση Η/Υ τουλάχιστον μέτρια. Στον αντίποδα, τα άτομα που θεωρούσαν ότι είναι πολύ εξοικειωμένα διαπίστωσαν, πως ακόμη και σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα κατέκτησαν νέα γνώση και επιβεβαίωσαν παλαιότερη, κάτι που αποτελεί ευχάριστη έκπληξη και ηθική ικανοποίηση για τους συντελεστές του προγράμματος επιμόρφωσης. Επιβεβαιώνεται με αυτή την ένδειξη/αποτέλεσμα, πως κάθε δράση ή κατάσταση είναι ευκαιρία για μάθηση.

Διάγραμμα 1: Εξοικείωση στην χρήση Η/Υ, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



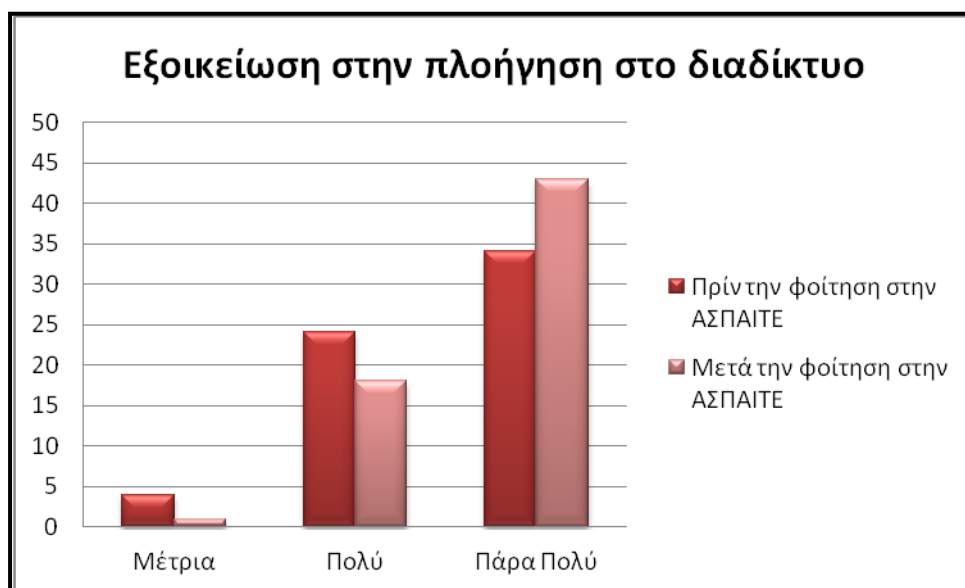
Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν την εξοικείωσή τους με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Πριν την φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ επίσης παρατηρείται μία έντονη μετατόπιση των απαντήσεων (διάγραμμα 2) προς το ‘πολύ’ (29%) και το ‘πάρα πολύ’ (62%), τα οποία μετά το πέρας του πρώτου εξαμήνου διαμορφώνονται σε 25,8% και σε 69,3%, αντίστοιχα. Κι εδώ, επίσης, όσοι θεωρούσαν πολύ μικρή την εξοικείωσή τους με τη συγκεκριμένη διαδικασία, πλέον τη χαρακτηρίζουν τουλάχιστον μέτρια.

Διάγραμμα 2: Εξοικείωση στην χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



Η εξοικείωση στην πλοήγηση στο διαδίκτυο είναι μία ακόμη παράμετρος που μελετήθηκε πριν και μετά τη φοίτηση στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι απαντήσεις, όπως βλέπουμε στο διάγραμμα 3, ξεκινούν, πριν την επιμόρφωση, από τον χαρακτηρισμό ‘μέτρια’ με ποσοστό 6,45% των ερωτηθέντων, το οποίο στη συνέχεια μειώνεται στο 1,6%. Αρχικά, το 38,7% των απαντώντων θεωρεί πως έχει πολύ καλή εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, ενώ το 54,8% την χαρακτηρίζει πάρα πολύ καλή. Μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μόνο το 29% χαρακτηρίζει την εξοικείωσή του πολύ καλή, ενώ το 69,3% την χαρακτηρίζει πάρα πολύ καλή! Η πλοήγηση στο διαδίκτυο αποτελεί, μαζί με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μία από τις δημοφιλέστερες δραστηριότητες των χρηστών των ΤΠΕ. Διαπιστώνουμε, εντούτοις, για μία ακόμη φορά, πως υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης σε μεγάλο ποσοστό ατόμων τα οποία και κερδήθηκαν.

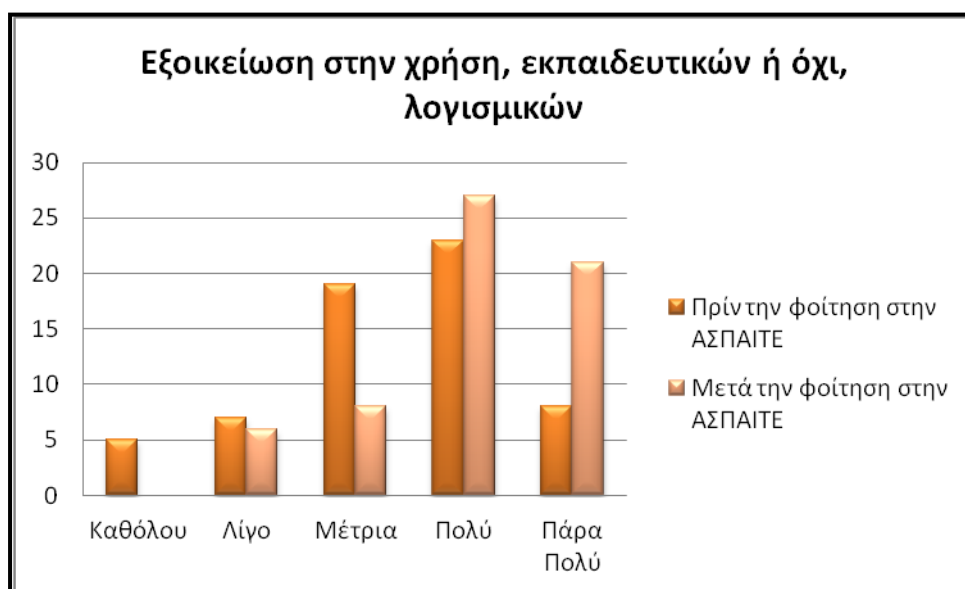
Διάγραμμα 3: Εξοικείωση στην πλοήγηση στο διαδίκτυο, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



Όσον αφορά στη χρήση, εκπαιδευτικών ή μη, λογισμικών η εξοικείωση των χρηστών ΤΠΕ που αποτελούν το δείγμα της έρευνας μοιάζει να είναι τοποθετημένη μεταξύ του χαρακτηρισμού ‘μέτρια’ και του χαρακτηρισμού ‘πολύ καλή’, όπως διαπιστώνουμε μελετώντας το διάγραμμα 4. Πιο συγκεκριμένα, πριν τη φοίτηση στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, το 8% των ερωτηθέντων θεωρούσε πως δεν έχει καθόλου εξοικειωθεί με τη χρήση λογισμικών, το 11,2% λίγο, το 30% θεωρούσε πως έχει μέτρια εξοικείωση, ενώ το 37% πολύ καλή. Τέλος, το 12,9% θεωρούσε πως η εξοικείωσή του με τη χρήση λογισμικών είναι πάρα πολύ καλή. Μετά το τέλος του πρώτου εξαμήνου του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, οπότε και εστάλησαν

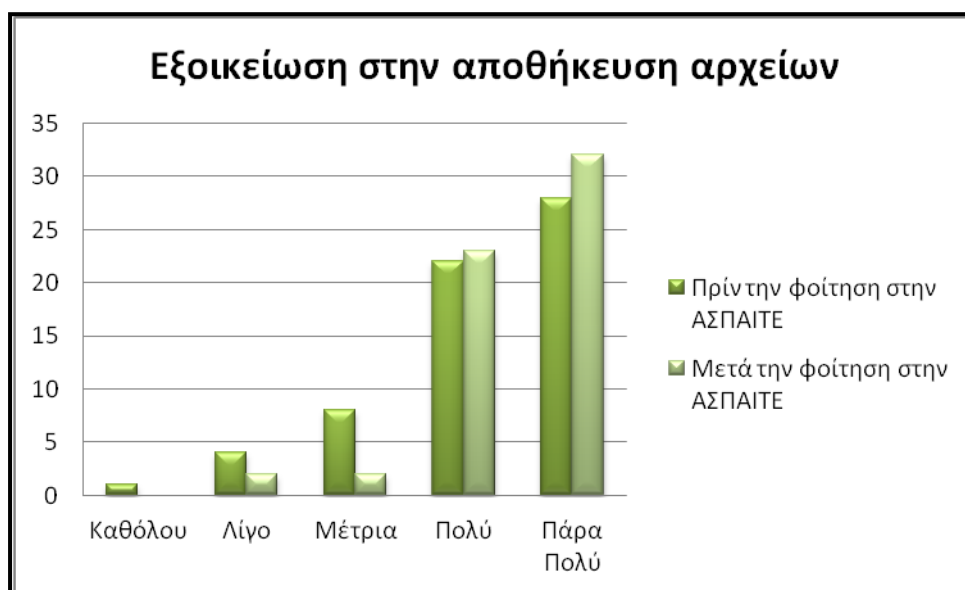
τα ερωτηματολόγια στα άτομα που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας, όλοι θεωρούσαν πως είναι τουλάχιστον λίγο εξοικειωμένοι με τον χειρισμό λογισμικών, με ποσοστό 9,6% σε αυτή την κατηγορία. Μόλις, το 12,9% πλέον θεωρεί πως είναι μέτρια εξοικειωμένο, ενώ το 43,5% και το 33,8% θεωρούν πως είναι, αντίστοιχα, πολύ και πάρα πολύ εξοικειωμένοι με το υπο συζήτηση αντικείμενο. Η εντυπωσιακή μετατόπιση των απαντήσεων προς τις δύο καλύτερες κατηγορίες υπογραμμίζει για μία ακόμη φορά την συνεισφορά του επιμορφωτικού προγράμματος στην βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων. Η συγκεκριμένη κατηγορία είναι πιο εξειδικευμένη, ιδιαίτερη και δύσκολη και κάποιος αρχάριος δύσκολα ξεκινά την επιμόρφωσή του από αυτό το θέμα. Για μία ακόμη φορά, επετεύχθη η προσέγγιση της αριστείας από όσους ήταν ήδη πολύ καλοί γνώστες του αντικειμένου.

Διάγραμμα 4: Εξοικείωση στην χρήση, εκπαιδευτικών ή όχι, λογισμικών, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



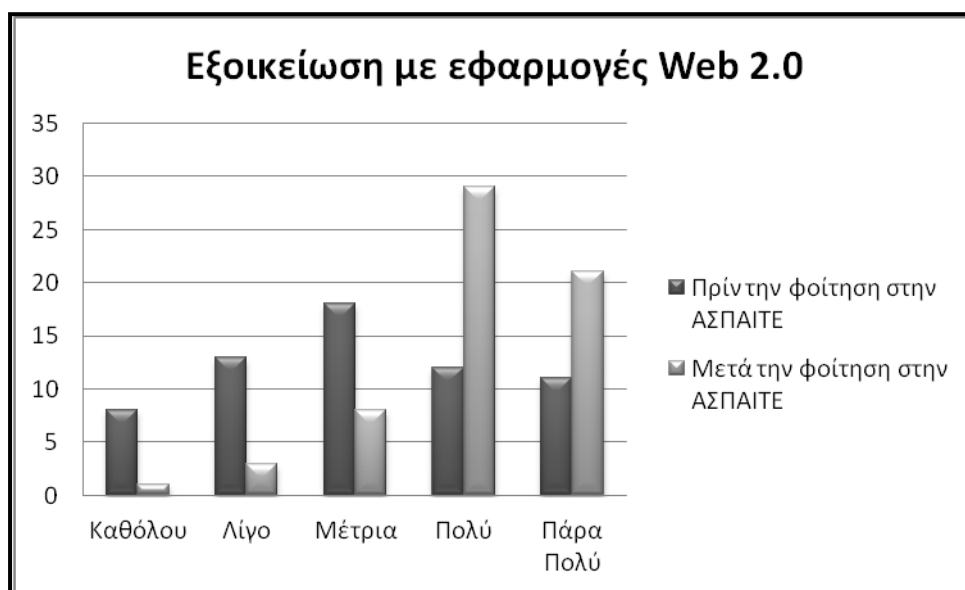
Η αποθήκευση αρχείων είναι μια εργασία χρήσιμη και αναπόσπαστο κομμάτι πολλών άλλων εργασιών. Πριν τη φοίτηση στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωναν κατά κύριο λόγο πολύ και πάρα πολύ εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους εργασία, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε στο διάγραμμα 5. Όμως υπήρχαν και άτομα που δεν ήταν εξοικειωμένα με την αποθήκευση αρχείων ή ήταν λίγο και μέτρια. Τα συγκεκριμένα άτομα, μετά τη φοίτηση στο πρόγραμμα δείχνουν να εξοικειώνονται περισσότερο με τη διαδικασία (μείωση των μπαρών του ιστογράμματος) και να τείνουν να κατέχουν ένα πολύ καλο επίπεδο στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Αυτό αποτελεί, όπως είναι πολύ πιθανό, άλλη μία νίκη του υπό μελέτη προγράμματος επιμόρφωσης.

Διάγραμμα 5: Εξοικείωση στην αποθήκευση ηλεκτρονικών αρχείων, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



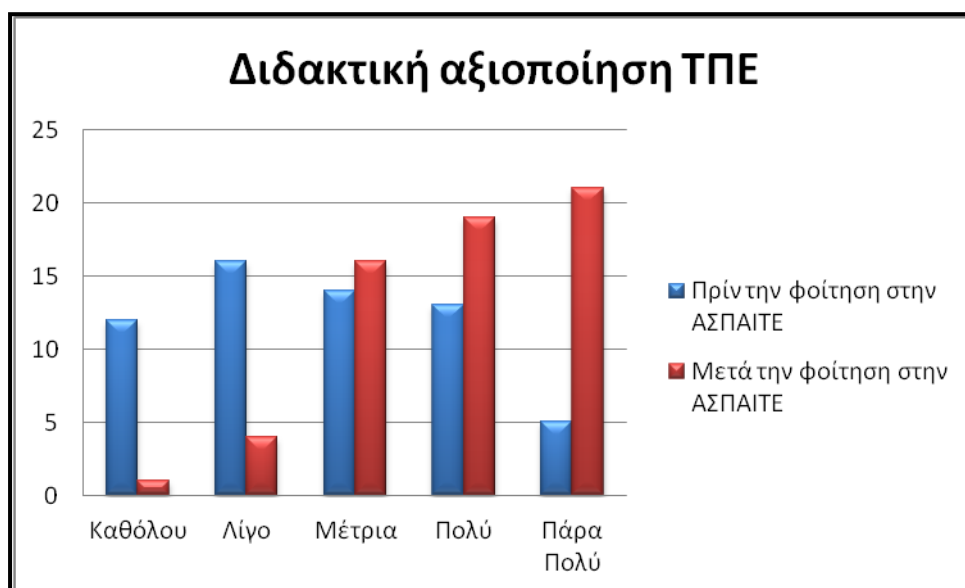
Οι εφαρμογές Web 2.0 αναφέρονται σε blogs, wikis, διαδικτυακές εφαρμογές, υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης, τοποθεσίες διαμοιρασμού πολυμέσων κ.ά. Ακόμη και για το δείγμα ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, τα οποία δείχνουν να έχουν γενικά καλή σχέση με την ΤΠΕ, αποτελούν ενδεχομένως μία σχετικά άγνωστη ζώνη. Όπως βλέπουμε στο διάγραμμα 6, πριν τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, ποσοστό 12,9% δηλώνει ότι δεν είναι καθόλου εξοικειωμένο με τις εν λόγω εφαρμογές, το 20,9% λίγο εξοικειωμένο, το 29% μέτρια εξοικειωμένο, το 19,3% πολύ και το 17,7% πάρα πολύ. Μετά το πέρας του πρώτου κιόλας εξαμήνου του επιμορφωτικού προγράμματος, μόνο το 1,6% δηλώνει πλέον ότι δεν είναι καθόλου εξοικειωμένο με τις συγκεκριμένες εφαρμογές, το 4,8% δηλώνει λίγο εξοικειωμένο ενώ, μόλις το 12,9% δηλώνει, πλέον, μέτρια εξοικείωση. Η εντυπωσιακή μετατόπιση των απαντήσεων προς το ‘πολύ εξοικειωμένοι’ (46,7%) και το ‘πάρα πολύ εξοικειωμένοι’ (33,8%) αποτελούν ένα από τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα της μελέτης μας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα περιόριζαν τη χρήση ΤΠΕ σε συγκεκριμένες εφαρμογές, τις οποίες γνωρίζουν κατά τα άλλα πολύ καλά. Χάρη στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ είχαν όλοι την ευκαιρία, λοιπόν, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους σχετικά με τις εφαρμογές Web 2.0. Αυτό τους δίνει νέες ιδέες και εργαλεία υλοποίησής τους και ανοίγει παράθυρο σε μία λίγο γνωστή, αλλά τελικά εύκολα προσβάσιμη τεχνολογία.

Διάγραμμα 6: Εξοικείωση με εφαρμογές Web 2.0, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



Εντυπωσιακά είναι, επίσης, τα αποτελέσματα που αφορούν στην αξιοποίηση, στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Πριν την παρακολούθηση των μαθημάτων, που αφορούν στην ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, το 20% των ερωτώμενων δεν χρησιμοποιούσε καθόλου την ΤΠΕ για αυτό το σκοπό. Το 26,6% τη χρησιμοποιούσε λίγο, το 23,3% είχε μέτρια εξοικείωση με τη χρήση της ΤΠΕ για εμπλουτισμό της διδασκαλίας, το 21,6% πολύ καλή εξοικείωση, ενώ, μόλις το 8,3% είχε πάρα πολύ καλή. Στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου το κάδρο έχει αλλάξει (διάγραμμα 7). Μόλις το 1,6% των ερωτηθέντων δεν έχουν καθόλου καλή εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, ενώ το 6,6% τη χρησιμοποιεί λίγο για αυτό το σκοπό. Πλέον στο 26,6% των απαντήσεων δηλώνεται μέτρια αξιοποίηση της ΤΠΕ στη διδασκαλία, ενώ το 30% και το 35% δηλώνουν ότι αξιοποιούν πολύ και πάρα πολύ, αντίστοιχα, την τεχνολογία για διδακτικούς σκοπούς. Η κατάκτηση, από τους εκπαιδευόμενους, τεχνολογικής γνώσης, η οποία μπορεί άμεσα να αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία και μάλιστα η υψηλού επιπέδου εξοικείωσή τους με αυτή, αποτελεί μία νίκη του προγράμματος, του διδακτικού προσωπικού και φυσικά των εκπαιδευόμενων.

Διάγραμμα 7: Δυνατότητα αξιοποίησης της ΤΠΕ στην διδασκαλία, πριν και μετά τη φοίτηση στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ



6. Επίλογος - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε, πως έχουμε ένα σύνολο ατόμων, με υψηλό επίπεδο σπουδών και αρκετά καλή εξοικείωση με την Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, το οποίο ασχολείται ή σκοπεύει να ασχοληθεί με τη διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα Λιβαδειάς το σχολικό έτος 2017-18, ήρθαν σε επαφή με νέες έννοιες σε πληθώρα τομέων, αλλά κυρίως στον τομέα της ΤΠΕ, μέσω των προτεινόμενων, από το πρόγραμμα, μαθημάτων. Ο βασικότερος στόχος, που ήταν η επαφή και η, μερική έστω, εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με διαδικασίες, έννοιες και δράσεις στον τομέα της ΤΠΕ επετεύχθη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν και κάτι ακόμη. Πως ακόμη και άτομα που ήταν ήδη εξοικειωμένα με τον χώρο της ΤΠΕ είχαν την ευκαιρία να κατακτήσουν νέα γνώση και να βελτιώσουν ήδη υπάρχουσα. Η διδασκαλία ήταν, λοιπόν, στοχευμένη, ποιοτική και αποτελεσματική, κάτι που αποτελεί νίκη των διδασκόντων του προγράμματος.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας, ανοίγει προοπτικές περαιτέρω διερεύνησης. Αρχικά, θα μπορούσαμε να αντλήσουμε επιπρόσθετα στοιχεία κοινωνιολογικού χαρακτήρα αναλύοντας τα επιμέρους αποτελέσματα που αφορούν στην εξοικείωση σχετικά με την ΤΠΕ με βάση το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και το είδος του επαγγέλματος.

Πολύ ενδιαφέρουσες κοινωνιολογικά, αλλά και για σκοπούς marketing θα ήταν και οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την απόκτηση πρώτη φορά, από τους ερωτηθέντες, κινητού τηλεφώνου, ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλης συσκευής και τον λόγο/τρόπο απόκτησής της. Διαπιστώνουμε έτσι σε ποιά ηλικία και με ποιόν

τρόπο ήρθαν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη χρήση κοινωνικών δικτύων και να διαπιστώσουμε ποιά είναι αυτά που χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άτομα του δείγματός μας.

Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω η χρήση των ΤΠΕ που γίνεται στο χώρο εργασίας των ερωτώμενων. Διαπιστώνουμε, έτσι, τυχόν ελλείψεις υλικοτεχνικού υλικού σε διαφορετικούς χώρους εργασίας, αλλά και το εάν η πρόσβαση στο ήδη υπάρχον υλικό είναι λειτουργικά εφικτή στα πλαίσια της κάθε εταιρείας ή οργανισμού.

Οι ηλεκτρονικές απαντήσεις των ερωτηθέντων θα μπορούσαν να συμπληρωθούν και να εμπλουτιστούν με συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου (μη δομημένες). Μπορούμε να διαπιστώσουμε εάν τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα εξηγούνται αποκλειστικά χάρη στο επιμορφωτικό πρόγραμμα της ΑΣΠΑΙΤΕ ή εάν υπάρχουν και άλλα αίτια, και εάν ναι, ποιά είναι αυτά. Για παράδειγμα, με τη συνέντευξη μπορούμε να διακρίνουμε χαρακτήρες ανθρώπων και να διαπιστώσουμε εάν όσοι τελικά δεν έμαθαν κάτι, το οφείλουν στην ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οπότε και να γίνουν οι κατάλληλες βελτώσεις, ή στην προσωπική τους άρνηση ή και φόβο προς τη νέα γνώση.

Για την ακόμη μεγαλύτερη σαφήνεια και ευκολία στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να γίνει αναδιαμόρφωση στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και στον τρόπο δόμησής τους στο googleforms.

Επιπλέον, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να επεκτείνουμε το δείγμα των ερωτηθέντων. Θα μπορούσε, λοιπόν, το παρόν ή το αναδιαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, να σταλεί σε εκπαιδευόμενους όλων των πόλεων, στις οποίες λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, οπότε και να γίνει γεωγραφική ανάλυση των απαντήσεων ή με βάση το διδακτικό δυναμικό της κάθε πόλης για το έτος 2017-18. Επίσης, θα μπορούσε να σταλεί σε άτομα που έχουν φοιτήσει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σε προηγούμενα έτη, από την αρχή της οργάνωσής του μέχρι σήμερα. Θα δινόταν η ευκαιρία, με αυτόν τον τρόπο, στην ΑΣΠΑΙΤΕ να πραγματοποιήσει εσωτερική αξιολόγηση σχετικά με τον συγκεκριμένο θεματικό τομέα μαθημάτων και διδασκόντων.

Αυτό το οποίο θα μπορούσαμε να συγκρατήσουμε από την παρούσα έρευνα, είναι πως η ορθή χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας αποτελεί ένα μέσο βελτίωσης της καθημερινότητας και ιδιαίτερα του εργασιακού τομέα. Στην διδακτική διαδικασία παρέχει τη δυνατότητα αναβάθμισής της, διευκόλυνσής της και εξοικονόμησης χρόνου και ενέργειας, μετατρέποντάς την σε διαδικασία ενδιαφέρουσα, τόσο για τον εκπαιδευόμενο, όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Βιβλιογραφία

1. Εικόνες – Σχήματα

- ✓ Σχήμα 1(α): Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Διατίθεται online <http://tpack.org>).
- ✓ Σχήμα 1(β) Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου: Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), (2010) Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II, σ. 295-302 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26/9/2010 (Διατίθεται Online: <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/181.pdf> τελευταία προσπέλαση 21/03/2018, τελευταία προσπέλαση: 20/03/2018).

2. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

Βούλτσιου Ε (2007) Ενσωμάτωση Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση, Διαδικασίες Προβλήματα –Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη (Διατίθεται online: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf>, τελευταία προσπέλαση 17/03/2018)

ΔεληδίνΑ Κ, Φτεργιώτη Π (2008) Χρήση τεχνολογιών Web 2.0 για την υποστήριξη συνεργατικής μάθησης. Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Πληροφορικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Κόμης Β.(2015) Ενότητα 2: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικό Πλαίσιο- Κύρια Ερωτήματα- Βασικές έννοιες . Ανοικτά Εκπαιδευτικά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Πατρών , Πάτρα (Διατίθεται online: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1400/>, τελευταία προσπέλαση 21/3/2018)

Κυριάκη Γ (2015), Ο ρόλος της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου με τη χρήση υπολογιστή στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής.

Μικρόπουλος Α., (2011) Επιμορφωτικό υλικό: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση . Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διατίθεται Online: [http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZO N ICT in Education.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZO%20N%20ICT%20in%20Education.pdf), τελευταία προσπέλαση 18/3/2018)

Παπαδοπούλου Ε, Κοτρίδης Α (2010), «Θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πρακτική» στα πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήμιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση" (ISBN: 978-960-99301-0-9)

- Τάσση Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 200-215
- Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), (2010) Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 295-302 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26/9/2010 (Διατίθεται Online: <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/181.pdf> τελευταία προσπέλαση 21/03/2018, τελευταία προσπέλαση: 20/03/2018).
- Τουμπανάκης Ν. (2010). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις Τεχνολογίες Πληροφορίες και Επικοινωνίας. Διαπνευματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών στην Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωστική Επιστήμη, Τμήμα Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαραλάμπους Κ., Κυριακού Κ., Βαθμός αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη Δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, "Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο" 2-3 Ιουνίου 2006, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία (Διατίθεται Online: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/4.%20Kefalaio%204%20Ekpaideftiki%20Tehnologia/4.2.%20K.%20Charalambous%20&%20K.%20Kyriacou.pdf, τελευταία προσπέλαση 16/03/2018).
- Χλαπάνης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Η χρήση του διαδικτύου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά Μ. Ιωσηφίδου & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.) Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες

Διαδικτυακές αναφορές

- Anastasiades P, & Kotsidis K (2013). The challenges of web 2.0 for Education in Greece: A Review of the literature . International Journal of Web – Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), 8(4), 19-33. (Διατίθεται online: [https://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/web2.0_greece_\(gr\).pdf](https://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/web2.0_greece_(gr).pdf))
- Δημητρακάκης Κ. Σοφός Α (2011) Web 2 Εργαλεία και εφαρμογές, εκπαιδευτική αξιοποίησή τους , ψηφιακή επτοιμότητα εκπαιδευτικών: ερευνητική προσέγγιση ως προς τις εμπειρίες των χρηστών (υπο ανακοίνωση σε συνέδριο ΤΠΕ), Πειραιάς (Διατίθεται Online: <http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/index.php/en/2013-02-24-14-32-45/eisigiseis/48-web2>)
- Κόμης Β, Τζαβάρα Α. (2015), Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ. Published on: *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση* (<http://www.raptis-telis.com/main>)

«Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών/τριών - Η περίπτωση της Ιαπωνίας»

Δρ Ζωή Καραμπατζάκη, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
Δρ Σπυρίδων Ρίζος, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Στην Ιαπωνία οι προσπάθειες του ιδιωτικού τομέα είναι αυτές που κατά κύριο λόγο συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στη προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά. Υπάρχουν πολλά ιδιωτικά σχολεία και οργανισμοί, που ασχολούνται με την υποστήριξη των χαρισματικών νέων. Τα ιδιωτικά σχολεία ως κέντρα αριστείας έχουν μακρά ιστορία στην Ιαπωνία.

Η έννοια της χαρισματικότητας δεν χρήζει ανοιχτής αποδοχής στο ιαπωνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια η συνειδητοποίηση ότι πολλά χαρισματικά παιδιά κατά τη διάρκεια των ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βιώνουν αισθήματα ανίας και έλλειψης ενδιαφέροντος έχει οδηγήσει τους «σχεδιαστές» του ιαπωνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην καθιέρωση εξατομικευμένων προγραμμάτων εμπλουτισμού και επιτάχυνσης, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προς εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών παιδιών.

Λέξεις – Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές; εκπαιδευτικά προγράμματα; Ιαπωνία

Abstract

The main factor in Japan contributing to the growth and development of gifted education has been the efforts of the private sector. Many private schools and youth organizations all exist which serve gifted youth. Private schools as centers of excellence have had a long history in Japan.

The concept of giftedness is not overtly accepted within the Japanese public educational system. Nevertheless recent years the realization that many of the gifted students during the years of compulsory education are disinterested and bored has caused the Japanese education system to attempt enrichment and acceleration models which provide special attention to the gifted student. Japan has made some special provisions at the secondary level for those who exhibit special gifts or talents.

Key-words: gifted students; educational programs; Japan

Εισαγωγή

Η ευρύτερη προσέγγιση της έννοιας της χαρισματικότητας ποικίλει από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή και κατά συνέπεια, διαφορετικοί τρόποι αναγνώρισης και διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικές παροχές είναι σε χρήση ανά τον κόσμο. Δεν είναι λίγες εξάλλου οι χώρες, που προβάλλουν αρνητική στάση.

Η όποια επιχειρούμενη προσπάθεια αναμόχλευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της συνολικότερης φιλοσοφίας περί της χαρισματικότητας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι πολιτισμικές διαφορές ανατολής και δύσης είναι έκδηλες. Αυτές οι διαφορές συχνά συνεπιφέρουν σημαντικές διαφοροποιήσεις

εννοιολογικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Το Ιαπωνικό εκπαιδευτικό σύστημα-Γενικά στοιχεία

Επίκεντρο και φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ιαπωνία αποτελεί η «σκληρή δουλειά» σε συνδυασμό με υψηλά κίνητρα. Οι Ιάπωνες πιστεύουν πάρα πολύ ότι το ταλέντο μπορεί να διδαχθεί, ενώ, η έννοια της χαρισματικότητας δεν απολαμβάνει ανοιχτής αποδοχής στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια οι σχεδιαστές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής εισήγαγαν άρδην μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτισμού και επιτάχυνσης, με ιδιαίτερη στόχευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προς όφελος των χαρισματικών μαθητών/τριών. Η είσοδος σε ένα γιαπωνέζικό λύκειο προϋποθέτει επιτυχία σε μια πολύ υψηλού επιπέδου σειρά εξετάσεων. Ενώ, θεαματικά δημοφιλείς είναι διάφοροι μαθητικοί διαγωνισμοί, όπως οι Επιστημονικές Ολυμπιάδες, όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να «δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό».

Για πρώτη φορά το 1945, το τελευταίο έτος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, εφαρμόστηκαν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης για τα προικισμένα παιδιά στην επιστήμη και τα μαθηματικά. Το Μάρτιο όμως του 1947 με την ψήφιση του λεγόμενου «Θεμελιώδη Νόμου της Εκπαίδευσης» τα προγράμματα αυτά καταργήθηκαν, μόνο δύο χρόνια μετά την έναρξή τους.

Με το «Θεμελιώδη Νόμο της Εκπαίδευσης» καθιερώθηκε ένα εννεαετές σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που καλύπτει το δημοτικό (6 χρόνια) και το γυμνάσιο (3 χρόνια) και οφείλει την προέλευσή του στο αμερικανικό μοντέλο 6-3-3 συν 4 χρόνια πανεπιστημίου. Ωστόσο, πολλά άλλα χαρακτηριστικά του ιαπωνικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζονται σε ευρωπαϊκά μοντέλα. Το σχολικό έτος ξεκινάει τον Απρίλιο και τελειώνει τον Μάρτιο του επόμενου έτους, ενώ το ποσοστό σχολικής φοίτησης για τα εννέα έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι 99,98%.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002-3 το Υπουργείο Παιδείας, με βάση τις προτάσεις του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (NCER) το 1987 και της Εθνικής Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση το 2000, ξεκίνησε εκτεταμένη εφαρμογή της διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών στα δημοτικά και της δυνατότητας ομαδοποίησης ικανοτήτων στα γυμνάσια για τους/τις προικισμένους μαθητές/τριες.

Το 2005 το υπουργικό συμβούλιο της Ιαπωνίας ενέκρινε και καθιέρωσε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το λεγόμενο βασικό σχέδιο επιστήμης και τεχνολογίας (2006-10), το οποίο αποσκοπεί «στην καλλιέργεια της ατομικότητας και της ικανότητας των ταλαντούχων παιδιών» και περιλαμβάνει τα "Super Science High Schools", "Προγράμματα Επιστημόνων της NextGeneration", "CampsScience" και "Τουρνουά Επιστήμης".

Ιδιωτική εκπαίδευση

Στην Ιαπωνία διαχρονικά η πρωτοβουλία για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών ανήκει περισσότερο στην ιδιωτική εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά ιδιωτικά σχολεία που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών/τριών.

Ιδιαίτερος φημισμένο είναι το διεθνές σχολείο για χαρισματικά παιδιά, γνωστό ως Ακαδημία Παιδιών του Τόκιο (TokyoGiftedAcademy), που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά με προηγμένες γνωστικές ικανότητες. Δεδομένου ότι το σχολείο παρέχει μαθήματα υψηλού επιπέδου πληρούνται ειδικές προϋποθέσεις για την εισαγωγή των μαθητών/τριών και μόνο τα παιδιά που βαθμολογούνται πολύ υψηλά σε ειδικό τεστ Γνωστικών ικανοτήτων γίνονται δεκτά.

Το συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο στοχεύει στην παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης, η οποία προσιδιάζει στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας, ενώ, προσφέρει πρόσβαση στις ακαδημαϊκές ευκαιρίες χωρίς διακρίσεις βάσει της χρονολογικής ηλικίας. Τα προγράμματα του σχολείου συναντούν τις μοναδικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας μέσω εξατομικευμένων τεχνικών επιτάχυνσης και εμπλουτισμού της ύλης, παρέχοντας ένα προκλητικό περιβάλλον μάθησης και μια σειρά προωθημένων εκπαιδευτικών εμπειριών.

Στη φιλοσοφία της Ακαδημίας Παιδιών του Τόκιο είναι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα χαρισματικά παιδιά να διαφοροποιούνται σε σχέση με τουλάχιστον δύο τρόπους: το *ρυθμό* (γρηγορότερη πρόοδος από ότι συνήθως) και το *βάθος* (παροχή πιο εμπεριστατωμένων μαθημάτων). Τα μικρά μεγέθη των τάξεων διευκολύνουν το πρόγραμμα σπουδών. Με την εξάλειψη περιττών επαναλήψεων και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων, τα παιδιά ασχολούνται με μια ποικιλία θεμάτων και απολαμβάνουν την ευχαρίστηση, που προκαλεί το «παιχνίδι» με τις ιδέες και τη δημιουργική δράση.

Οι μαθητές/τριες ομαδοποιούνται βάσει της γνωστικής τους ετοιμότητας και εμπλέκονται προς την εκπλήρωση συγκεκριμένων ατομικών στόχων μάθησης. Συνάμα, συνεργάζονται με άλλους σπουδαστές σε διαφορετικά προγράμματα μάθησης ανάλογα με τις ατομικές τους κλίσεις και ικανότητες.

Το σχολείο επιδιώκει να προσφέρει αμέτρητες δραστηριότητες που προωθούν υψηλού επιπέδου γνωστική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να υπερβαίνουν τα συμβατικά πλαίσια σκέψης, αναλύοντας, συνθέτοντας και αξιολογώντας πολύπλευρα το προσφερόμενο υλικό.

Το σχολείο δηλώνει υπερήφανο για το εξαιρετικό ακαδημαϊκό του πρόγραμμα, με την ανάγνωση και τα μαθηματικά να αποτελούν το θεμέλιο λίθο του προγράμματος σπουδών. Μέσω της ενσωμάτωσης υλικών Montessori, ηλεκτρονικών μαθημάτων, εκπαιδευτικού λογισμικού, εγχειριδίων και βιβλίων ερευνητικών εργασιών, δημιουργείται ένα ατομικό εκπαιδευτικό σχέδιο για τον/την κάθε μαθητή/τρια, το οποίο βασίζεται στο ακαδημαϊκό επίπεδο, στις κλίσεις και στα ειδικά ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Η διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής-δημιουργικής σκέψης είναι επίσης θεμελιώδη στοιχεία στο πρόγραμμα σπουδών.

Δημόσια εκπαίδευση

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τους/τις προικισμένους/ες μαθητές/τριες λαμβάνεται ειδική μέριμνα μέσω ενός είδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες με υψηλές ικανότητες μάθησης δεν διαχωρίζονται κατ' ανάγκη από τα άλλα παιδιά, αλλά σε κάθε ομάδα αναμένεται να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες με πιο αργό ρυθμό μάθησης και το όφελος για αυτούς/ές είναι

μια πλατύτερη κατανόηση του υλικού. Κάθε μάθημα αποτελείται από τρία στάδια: διδασκαλία, πρακτική και ανατροφοδότηση.

Στις τάξεις των μαθηματικών, για παράδειγμα, όλα τα παιδιά καλούνται να επιδείξουν προβλήματα αφαίρεσης μέσω της χρήσης πολύχρωμων υλικών. Σε επόμενη φάση οι μαθητές/τριες επιλύουν προβλήματα αφαίρεσης στα οποία οι έννοιες αντιπροσωπεύονται εικαστικά. Σε ένα τρίτο στάδιο ο/η δάσκαλος/α ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για την επίλυση του ίδιου προβλήματος.

Το ενδιαφέρον για τα μαθήματα ενισχύεται επίσης από το ύψος της διδασκαλίας. Οι ιάπωνες δάσκαλοι/ες σπάνια διδάσκουν. Αντιθέτως, προσπαθούν να εκμαιεύσουν πληροφορίες και ιδέες από τους/τις μαθητές/τριες, ζητώντας στη συνέχεια από αυτούς/ές να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ή την ακρίβεια αυτών των πληροφοριών. Επειδή όλα τα παιδιά γνωρίζουν ότι εν δυνάμει μπορεί να κληθούν να απαντήσουν, είναι ιδιαίτερος προσεκτικός. Έτσι, παρόλο που τα προικισμένα παιδιά μπορεί να απαντήσουν εύκολα στην ερώτηση, υπάρχει πάντα η πιθανότητα να κληθούν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους ή να αξιολογήσουν την απάντηση ενός άλλου παιδιού.

Ενδοσχολικές παιδαγωγικές δραστηριότητες

Το ενδιαφέρον για το σχολείο ενισχύεται περαιτέρω με την εκτεταμένη παροχή δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι υποχρεωτικές. Οι δραστηριότητες κυμαίνονται από την καλλιγραφία, τη φωτογραφία, τη μουσική και την τέχνη, έως το ring-rong και το ποδόσφαιρο. Οι δραστηριότητες προσφέρονται ακόμα και κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών των 6 εβδομάδων.

Αυτές οι πρακτικές, μαζί με τις πολλές ευκαιρίες ενίσχυσης της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που παρέχονται στα παιδιά μέσω συχνών διαλειμμάτων, μεγάλων ωρών γεύματος και τακτικών εκδρομών, προσφέρουν στα παιδιά ανεξαρτήτως επιπέδου ικανότητας μια σχολική ζωή που είναι δημιουργική, ενεργητική και ενδιαφέρουσα.

Εξάλλου, οι Γιαπωνέζοι πιστεύουν στην πολύπλευρη εκπαίδευση και την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Το σχολείο είναι γι' αυτούς ένας χώρος τόσο μετάδοσης γνώσεων, όσο και καλλιέργειας ηθικών δεσμεύσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι νεαροί/ές μαθητές/τριες δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το γυμνάσιο ή το λύκειο της επιλογής τους, αλλά γίνονται δεκτοί/ές βάσει των βαθμολογιών, που επιτυγχάνουν σε εισαγωγικές εξετάσεις.

Η ποιότητα ενός γυμνασίου ή λυκείου κρίνεται από το ποσοστό των μαθητών/τριών του, που εισέρχονται στα πιο δημοφιλή πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τα σχολεία οργανώνονται ιεραρχικά, έτσι ώστε το πιο απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών και ο μεγαλύτερος ανταγωνισμός να συναντώνται στο αποκαλούμενο Number 1 γυμνάσιο ή λύκειο σε κάθε πόλη.

Κάθε μαθητής/τρια πρέπει να φοιτήσει σε ένα γυμνάσιο ή λύκειο όπου οι απαιτήσεις είναι σύμφωνες με τις βαθμολογίες των εισαγωγικών εξετάσεων. Εκείνοι/ες με τις χαμηλότερες βαθμολογίες πηγαίνουν στα επαγγελματικά γυμνάσια

και λύκεια. Σε αντίθεση με τα κανονικά γυμνάσια και λύκεια που επιδιώκουν να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/τριες για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, τα επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες για άμεση απασχόληση αμέσως μετά την αποφοίτηση.

Η επιταχυνόμενη εκπαίδευση και η πρόωγη εισαγωγή και αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο επιτρέπεται σε περιορισμένο αριθμό μαθητών/τριών, αν και τα τελευταία χρόνια κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο και οι δύο αυτές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις περιορίζονται μόνο σε ορισμένα σχολεία και όχι σε όλα.

Εξωσχολικές παιδαγωγικές δραστηριότητες

Στην Ιαπωνία, μια σειρά μαθημάτων μετά το πέρας του κανονικού προγράμματος του σχολείου είναι ανοιχτά σε όλους/ες, εκτός από τις ενδοσχολικές δραστηριότητες, που παρέχονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.

Η ποικιλία των προσφερόμενων μαθημάτων εξαρτάται από το μέγεθος του σχολείου και περιλαμβάνει θέματα όπως η ορχήστρα, η πληροφορική, ο αθλητισμός, η λογοτεχνία, η γεωλογία, η βιολογία, η τέχνη, η χημεία και η συγγραφή περιοδικού. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των νέων συμμετέχει σε αυτά τα μαθήματα.

Βιβλιογραφία

- Balchin, T. (2007). Teacher Nominations of the Gifted, Gifted and Talented, *The Journal of the National Association for Gifted Children*, 11, 5-17.
- Bruce, M. (1991). *From Afghanistan to Zimbabwe: Gifted Education in the World Community*. Retrieved November 15, 2008, from <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/june91/june9110.html>.
- Croft, J.L. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted Education*, (p. 558-571). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (p. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Ford, Y.D. (2003). Equity and Excellence: Culturaly Diverse Students in Gifted Education. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted Education*, (p. 506-520). Boston: Allyn and Bacon
- Fortner, M.J. (1989). Educational programs and practices for academically able students in United States, Japan and Germany, *Roeper Review*, 2, 185-89.
- Freeman, J. (2002). *OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL PROVISION FOR THE GIFTED AND TALENTED AROUND THE WORLD*. Retrieved January 15, 2008, from http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301.htm.
- Garland, V.E. (1998). Educating middle level students in two cultures: Comparing Japanese and American perspectives, *The Journal of the New England League of Middle Schools*, 9(1), 19-23.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., Gearheart, C.J. (1988). *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus: Merrill.
- Gross, M.U.M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training, *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21.
- Renzulli, S.J. (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, (p. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Stevenson, H.W., Lee, S-Y. & Chen, C. (1994). Education of gifted and talented students in Mainland China, Taiwan, and Japan, *Journal for the Education of the Gifted*. 17, 104-130.
- Sumida, M. (2013). Emerging Trends in Japan in Education of the Gifted A Focus on Science Education. *Journal for the education of the gifted*, 36(3), 277-289. doi: 10.1177/0162353213493534.

Wu-Tien, Wu et al., (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China). In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (p. 765-778). Oxford: Pergamon.

Yamaoka, T., Matsumoto, S. & Sumida, M. (2015). Instructional Model of Japanese Science Teachers for the Gifted, *American Journal of Educational Research*, 3 (7), 944-948.

Δυσκολίες που προκαλεί το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χαρισματικά παιδιά και προτάσεις αντιμετώπισής τους

Ηλιάνα Καραχρήστου, Δασκάλα, MEd Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Εκπαίδευση
Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση
il.karachristou@gmail.com

Βασιλική Κεφάλα, Δασκάλα, MEd Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική της
Γλώσσας
vic.kefala@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προτείνονται ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να ενσωματωθούν σε αυτό. Αφού γίνει μια σύντομη αναφορά στους ορισμούς της χαρισματικότητας και των χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών, παρουσιάζονται οι διάφοροι σταθμοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση των χαρισματικών. Στη συνέχεια, διατυπώνονται τα προβλήματα που προκαλεί στους ΥΨΙΜ τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας όσο και η στάση των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων. Τέλος, αναλύονται οι προτάσεις και πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας, οι οποίες αποτελούν βασικό στόχο της παρούσας ανακοίνωσης και μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, ταλέντων και δεξιοτήτων των χαρισματικών παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές; Προβλήματα; Προτάσεις; εκπαιδευτικό σύστημα; εκπαιδευτικοί.

Abstract

This paper presents the difficulties faced by gifted students in the Greek educational system and proposes a variety of educational policies that can be incorporated into it. After a brief reference to the definitions of gifted students and the characteristics of these children, the different stations of the Greek educational system in the education of gifted students are presented. Afterwards, the problems of the educational system of the country as well as the attitudes of teachers and peers are presented. Finally, we analyze the suggestions and practices that can be adopted by the country's education system and educational potential, which is the basic aim of this paper and which can make a significant contribution to the development of the special abilities, talents and skills of gifted children.

Key words: gifted students; Problems; Suggestions; educational system; teachers.

Ορισμός χαρισματικότητας

Για τη χαρισματικότητα έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί. Σύμφωνα με τους Renzulli & Reis (1997) η διάδραση τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων γνωρισμάτων, δηλαδή της νοητικής ικανότητας άνω του Μ.Ο., του υψηλού βαθμού προσήλωσης

στο έργο και του υψηλού βαθμού δημιουργικότητας συνιστά τη χαρισματική συμπεριφορά. Τα άτομα, λοιπόν, που εκδηλώνουν την παραπάνω διάδραση έχουν ανάγκη ποικίλων εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών που δεν παρέχονται στα ισχύοντα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται.

Το άτομο το οποίο δείχνει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης θεωρείται χαρισματικό. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες μπορεί να είναι γενικές όπως η ικανότητα δημιουργικής σκέψης και κάποιες να είναι πολύ συγκεκριμένες όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά (Delisle&Lewis, 2003).

Στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες είναι εκείνοι που εξαιτίας των αναπτυγμένων γνωστικών, γνωσιακών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων μπορούν να καλύψουν την ύλη του σχολείου γρηγορότερα και σε υψηλότερο βαθμό αφαίρεσης και πολυπλοκότητας συγκριτικά με την πλειοψηφία των μαθητών. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος διαφοροποιημένης εκπαίδευσης για αυτούς.

Χαρακτηριστικά και προβλήματα χαρισματικών μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο ως προς τη μάθηση τόσο και ως προς τη συμπεριφορά που τους διαφοροποιούν από την πλειονότητα των υπόλοιπων μαθητών. Τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν εύκολα και γρήγορα, προσλαμβάνουν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, αντιλαμβάνονται δυσνόητα θέματα. Χρησιμοποιούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης, όπως ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Διαθέτουν διορατικότητα, δημιουργική σκέψη και χειρίζονται με ευχέρεια τη γλώσσα. Αναφορικά με τη συμπεριφορά τους, θέτουν υψηλούς στόχους, έχουν ηγετικό χαρακτήρα, εκφράζουν συμπάθεια για τους συνομηλίκους τους, βοηθούν στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων, ενώ πολλές φορές είναι τελειομανείς και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (ΥΠΕΠΘ, 2004: 54-57· Manning, 2006: 64-66).

Τα χαρακτηριστικά αυτά, όμως, δημιουργούν αρκετά προβλήματα στους χαρισματικούς μαθητές, καθώς εμφανίζουν προβλήματα που συνδέονται με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα, όπως: δυσσυγχρονία (η απόκλιση μεταξύ των τομέων της προσωπικότητάς τους), κοινωνική απομόνωση, προβλήματα εξαιτίας των μειωμένων προσδοκιών από το σχολείο, σχολική υπο-απαίτηση, τελειομανία και ενδοοικογενειακές συγκρούσεις (Σούλης, 2006). Τα προικισμένα παιδιά χρειάζονται διαφορετικού περιεχομένου και περισσότερο ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη για υποστηρικτικό περιβάλλον, για φίλους, για κατανόηση από τους μεγάλους καθώς και ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση (Αντωνίου, 2009). Το θέμα της εκπαίδευσης καθώς και τα προβλήματα που προκαλεί το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στους προικισμένους μαθητές θα αναλυθούν ενδελεχώς παρακάτω.

Εκπαίδευση χαρισματικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας ήταν άγνωστη για πολλά χρόνια. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια τα χαρισματικά παιδιά δεν αντιμετωπίζονταν με

διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να εμφανίζουν άρνηση και ανία να πάνε στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2008).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρατηρούμε ότι η πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης της χαρισματικότητας ξεκινά τη δεκαετία του 1980 με την ίδρυση των πρότυπων σχολείων. Στα σχολεία αυτά γράφονταν μαθητές μόνο μεγάλων αστικών κέντρων και για να γίνουν δεκτοί έπρεπε να περάσουν από εξέταση με επίκεντρο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Αργότερα, τα σχολεία αυτά μετατράπηκαν σε πειραματικά, όπου οι μαθητές γίνονταν δεκτοί μετά από κλήρωση, καθώς η προηγούμενη επιλογή με βάση τα ακαδημαϊκά κριτήρια δημιούργησε αντιδράσεις ότι επικρατεί μια εκπαίδευση για λίγους που δημιουργεί εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς (Δαβάζογλου, 2004).

Αργότερα, τη δεκαετία του 1990 ιδρύθηκαν τα μουσικά και αθλητικά σχολεία, που βοηθούσαν τα παιδιά να καλλιεργήσουν το ταλέντο που παρουσίαζαν. Το ίδιο συμβαίνει και με τα καλλιτεχνικά σχολεία που ιδρύθηκαν το 2003. Τα σχολεία αυτά αποτελούν μια πιο εστιασμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα προικισμένα παιδιά (Δαβάζογλου, 2004).

Τον Μάρτιο του 2003, το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που δημοσιεύονται, αναφέρουν ότι τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στη γνώση.

Σχετικά με την ελληνική νομοθεσία στον Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ267τ. Α') αναφέρεται ότι άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα μπορεί να έχουν ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση. Τον Οκτώβριο του 2003, επίσης, με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση ιδρύονται και τα καλλιτεχνικά γυμνάσια που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των κλίσεων των μαθητών χωρίς να παραβλέπεται η καλλιέργεια της γενικής παιδείας.

Τέλος, ξεκάθαρη αναφορά στα χαρισματικά παιδιά γίνεται στον νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199 2/10/2008), στον οποίο ορίζεται ότι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε τέτοιο βαθμό που να υπερβαίνει τα προσδοκώμενα όρια. Για τους μαθητές αυτούς, επίσης, ορίζεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης σε σχολές ή τμήματα Α.Ε.Ι., που κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στον παρόντα νόμο ορίζεται, επιπρόσθετα, ότι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των χαρισματικών είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Δυσκολίες

Εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως προαναφέρθηκε, το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί αρκετά προβλήματα στους χαρισματικούς μαθητές. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές εντάσσονται στις τάξεις με μοναδικό κριτήριο την ηλικία τους. Ωστόσο, η συνθήκη αυτή δημιουργεί στους μαθητές το εξής δίλημμα: να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των υπολοίπων για τα τυπικά παιδιά ή να θεωρηθούν

ασυμβίβαστοι και ασυνήθιστοι (Winner, 1997). Επιπρόσθετα, η μεθοδολογία διδασκαλίας του μαθήματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών βασίζεται στην τριπλή επανάληψη του περιεχόμενου (το πρόβλημα των τριών φορών), η οποία οδηγεί τους χαρισματικούς μαθητές στην ανία και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, καθώς έχουν προσαρμοστεί να μην ακούν τις επαναλήψεις του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί από τα πανεπιστήμιά τους για την εκπαίδευση μαθητών που βρίσκονται στο μέσο όρο ή λίγο πάνω από αυτόν. Συνεπώς, δεν έχουν αποκομίσει τα απαραίτητα εργαλεία και μεθόδους για την εκπαίδευση των χαρισματικών, με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για την ανάπτυξη των ιδιομορφιών και των ταλέντων της συγκεκριμένης ομάδας (Αντωνίου, 2009).

Οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν κακή διάθεση και απογοήτευση που τους προκαλεί πλήξη και αδυναμία προσαρμογής στη σχολική τάξη, ενώ η υπερβολικά εύκολη για αυτούς ύλη έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια του ενθουσιασμού και την εμφάνιση πειθαρχικών συμπεριφορών. Η πλήξη αυτή οδηγεί τα παιδιά είτε στην ανάπτυξη χαμηλού προφίλ και ανόητης συμπεριφοράς είτε στην επίδειξη άτακτης συμπεριφοράς. Η χαμηλή επίδοση και η πλήξη που προκαλεί το εκπαιδευτικό σύστημα στους χαρισματικούς μαθητές επιφέρει και την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης (Αντωνίου, 2009).

Δάσκαλοι

Προβλήματα προκαλεί στους χαρισματικούς και η αντιμετώπιση των δασκάλων, καθώς όπως έχει τονιστεί σε προσωπικές μαρτυρίες χαρισματικών, οι δάσκαλοι επιδεικνύουν μνησικακία και αρνητική στάση απέναντί τους (Marland, 1972). Πολλές φορές η αρνητική στάση των δασκάλων δεν οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, αλλά στο ότι θεωρούν ότι οι προικισμένοι μαθητές «απειλούν» την αυθεντία τους. Η εξαιρετική νοητική ικανότητα, η περιέργεια, οι ασυνήθιστες για την ηλικία τους γνώσεις και η κριτική σκέψη των χαρισματικών οδηγεί τους δασκάλους να αγνοούν, να επιτίθενται και να γίνονται σαρκαστικοί απέναντί τους (Αντωνίου, 2009). Η παραπάνω αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγεί τους χαρισματικούς μαθητές στη σχολική αποτυχία. Παρατηρείται, μάλιστα, να εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις τόσο ως προς τις προσωπικές τους ικανότητες όσο και ως προς το μέσο όρο των ικανοτήτων των κανονικών μαθητών. Ο Gross (1993) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι το 60% των χαρισματικών μαθητών υποαποδίδει στη σχολική κοινότητα, ενώ ο Rimm (1986) εξήγαγε το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των χαρισματικών παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεικόνα.

Η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και κινήτρων από μέρους των χαρισματικών μαθητών επηρεάζεται, επίσης, και από την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Φαίνεται να προτιμούν δασκάλους ζεστούς, επικοινωνιακούς, υποστηρικτικούς που επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη. Οι δάσκαλοι που δεν εκτιμούν τη χαρισματικότητα και εκδηλώνουν απροθυμία να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων ταλέντων τους, μπορεί να θεωρήσουν τους εν λόγω μαθητές «τεμπέληδες» ή «βραδύνους». Η δυσαρέσκεια των τελευταίων απέναντι στις διδακτικές μεθόδους του δασκάλου τους οδηγεί σε μειωμένη επίδοση, ενώ το γεγονός ότι παραγνωρίζονται τα ιδιαίτερα ταλέντα τους πολλές φορές δημιουργεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι είναι χαρισματικοί οι μαθητές που απλώς παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση (Αντωνίου, 2009).

Κοινωνικές σχέσεις

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές. Οι προικισμένοι μαθητές, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους, παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων. Παρατηρείται ότι συνήθως συναναστρέφονται με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων ή οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση. Ένταση τους δημιουργεί η εσωτερική πάλη ανάμεσα στην ανάγκη τους για ένταξη σε ομάδα και στην ανάγκη για ατομικότητα. Οι χαρισματικοί μαθητές δε δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους, γιατί δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες τους και έτσι καταλήγουν στη μοναχικότητα, που αποτελεί τη μοναδική τους διέξοδο. Το κοινωνικό κλίμα της τάξης και η κοινωνική αποδοχή είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για όλους τους μαθητές, πόσο μάλλον για τους χαρισματικούς, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες και τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντά τους (Αντωνίου, 2009).

Προτάσεις

Αναμφισβήτητα, είναι αναγκαίο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων και ταλέντων των χαρισματικών μαθητών τόσο από την εκπαιδευτική πολιτική του εκάστοτε κράτους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη ποιοτικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων είναι μείζονος σημασίας στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων πρέπει να διαθέτει όραμα για την εκπαίδευση και επεξεργασμένη παιδαγωγική φιλοσοφία, να διατυπώνει αποχρώντα λόγο ύπαρξής του, να προσδιορίζει τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής του μαθησιακού πληθυσμού, να ορίζει σαφώς τον σκοπό του προγράμματος και να διατυπώνει αναλυτικά τους στόχους. Πρέπει να ρυθμίζει νομοθετικά την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και των εμπλεκόμενων σχολείων, να προτείνει τρόπους διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, να στηρίζει το πρόγραμμα πολύτροπα με επιμορφωτικά προγράμματα και διάθεση πόρων και να αξιολογεί διαρκώς και διαμορφωτικά το πρόγραμμα. Ειδικά σχολεία για προικισμένους μαθητές, ο εσωτερικός διαχωρισμός των σχολείων σε επίπεδα ικανοτήτων, η συνδυαστική και ταχεία διδασκαλία, καθώς και τα κέντρα ειδικών ενδιαφερόντων αποτελούν κάποια μέτρα μέριμνας για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Κάθε σχολείο είναι απαραίτητο να διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ικανότητες των προικισμένων μαθητών.

Μια σημαντική εκπαιδευτική πολιτική για τους χαρισματικούς μαθητές είναι η μέθοδος της επιτάχυνσης, η οποία σύμφωνα με τον Pressey (1949) ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ταχύτερους ρυθμούς και απευθύνεται σε μικρότερες από το συνηθισμένο ηλικιακές ομάδες, για την επίτευξη κάποιων μαθησιακών στόχων. Αυτό συμβαίνει διότι μαθητές ίδιας ηλικίας έχουν διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και διαφορετικές ταχύτητες εκμάθησης. Με την επιτάχυνση διαμορφώνεται ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών για τον κάθε προικισμένο μαθητή και προωθείται η ευελιξία στην εκπαίδευση. Η επιτάχυνση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως: πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο, υπερπήδηση ή παράλειψη τάξης, φοίτηση σε ταχύρυθμες τάξεις και φοίτηση σε παράλληλες τάξεις. Δεδομένου ότι οι προικισμένοι μαθητές βρίσκονται

σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης από τα παιδιά της ηλικίας τους, με την πρόωρη εισαγωγή στο σχολείο, αναπτύσσουν υψηλότερες επιδόσεις και υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας. Στη μέθοδο αυτή περιλαμβάνεται και η πρόωμη εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Αντωνίου, 2009). Μια προτεινόμενη μέθοδος είναι η προώθηση των χαρισματικών σε μαθήματα στα οποία παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, τα παιδιά εγγράφονται σε μεγαλύτερη τάξη για την παρακολούθηση των συγκεκριμένων μαθημάτων, ενώ στα υπόλοιπα εντάσσονται στην τάξη που αντιστοιχεί η ηλικία τους (Ματσαγγούρας, 2008). Η υπερπήδηση/παράλειψη τάξης βοηθάει τους προικισμένους μαθητές να αποφύγουν την ανία, τα προβλήματα επικοινωνίας και τη διαφορά γνώσης με τους υπόλοιπους μαθητές. Στις ταχύρυθμες τάξεις περιλαμβάνεται η συμπύκνωση της διδασκτέας ύλης και επιδιώκεται η ικανοποίηση της ανάγκης των προικισμένων μαθητών για γνώση και μάθηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, με τη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Με τη μέθοδο της φοίτησης σε παράλληλες τάξεις, οι προικισμένοι μαθητές προσλαμβάνουν και εξειδικευμένες γνώσεις και φοιτούν στην κανονική τάξη, όπου έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους τους, επιτυγχάνοντας έτσι τη ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία (Αντωνίου, 2009).

Μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση για τους χαρισματικούς θα μπορούσε να είναι ο εμπλουτισμός της διδακτικής ύλης (Hany, 1995). Στη μέθοδο του εμπλουτισμού, δεδομένου ότι οι μαθητές επεξεργάζονται σε σημαντικό βαθμό τα ερεθίσματα, διαμορφώνεται ένα ανάλογο εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών (Αντωνίου, 2009). Σημαντικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι δε βασίζεται στο διαχωρισμό των χαρισματικών από τους συνομηλίκους τους. Μέσω του εμπλουτισμού επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των προικισμένων μαθητών (Σούλης, 2006). Ο εμπλουτισμός στη σχολική τάξη μπορεί να υλοποιηθεί με τους παρακάτω τρόπους: εξατομίκευση και μικρές ομάδες, εργασία στη βιβλιοθήκη, εμπειρική επίβλεψη και επίσκεψη σε εργοστάσια, πειραματικά εργαστήρια, μουσεία κτλ (Αντωνίου, 2009).

Πολιτική στήριξης των προικισμένων μαθητών αποτελεί και η ομαδοποίηση. Η ομαδοποίηση επεκτείνεται σε ένα μεγάλο εύρος που μπορεί να περιλαμβάνει: εσωτερική ομαδοποίηση, ανάθεση εργασιών και έργων ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, ένταξη σε ειδικά σχολεία και δημιουργία ανεξάρτητων ομάδων μαθητών. Με την ομαδοποίηση, ο χαρισματικός συνεργάζεται με άλλα άτομα παρόμοιων ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται ο εγωκεντρισμός του, το αίσθημα ανωτερότητας και η κοινωνική απομόνωσή του. Ιδιαίτερα σημαντική εκπαιδευτική μέθοδος για τους χαρισματικούς μαθητές αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προσφέρει την προσαρμογή των προγραμμάτων στις ομαδικές ή ατομικές ανάγκες των μαθητών και την ευκαιρία διαφορετικών εκπαιδευτικών εμπειριών (Αντωνίου, 2009). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η σημασία εισαγωγής καινοφανών στοιχείων στα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως είναι η σύγχρονη τεχνολογία και η χρήση διδακτικών λογισμικών. Η εισαγωγή της πληροφορικής διευκολύνει την πληροφόρηση των μαθητών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως ξεχωριστό αντικείμενο μάθησης όσο και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Μια εκπαιδευτική πολιτική, που ήδη εφαρμόζεται σε άλλες χώρες, είναι η συμπληρωματική εκπαίδευση και το ενισχυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας τα Σαββατοκύριακα και τα καλοκαίρια,

που βοηθάει τους χαρισματικούς μαθητές να διευρύνουν τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα (Αντωνίου, 2009). Ο χαρισματικός μαθητής έχει ανάγκη από έναν καθοδηγητή-μέντορα που θα τον βοηθήσει να αναπτύξει στο έπακρο τα ταλέντα του σε εξωσχολικό χρόνο. Το σχολείο έχει την ευθύνη της επιλογής του συγκεκριμένου ατόμου, το οποίο θα εντάξει το προικισμένο παιδί σε συζητήσεις, βιωματικές διαδικασίες παρατήρησης, πρακτικής και παραγωγής γνώσης μέσα από ανάλυση της πραγματικής ζωής (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων προκειμένου να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους. Επιπροσθέτως, επιβάλλεται να είναι ειδικευμένοι στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα και διαδικασίες αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2008). Η επέκταση της διδακτέας ύλης, η διεύρυνση ενός θέματος εις βάθος και η συσχέτισή του με άλλα θέματα πέρα από τα αντικείμενα άμεσης διδασκαλίας αποτελούν σημαντικές πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των προικισμένων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ανοιχτοί σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, να τις εκτιμούν και να είναι πρόθυμοι να τις εφαρμόζουν κριτικά στη σχολική τάξη. Πρέπει, επίσης, να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε έναν τουλάχιστον επιστημονικό τομέα, τον οποίο να διδάσκουν με όρεξη και μέσω βιωματικών εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή του επιμόρφωση, η οποία βελτιώνει την προσωπική και επαγγελματική του ποιότητα και αυξάνει την ικανότητά του για καλύτερη παρουσίαση των γνωστικών αντικειμένων (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Υψηλό επίπεδο διανόησης, ικανότητα χειρισμού των ιδεών τους καθώς και ικανότητα διάκρισης των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και αναγκών των μαθητών τους αποτελούν απαραίτητα εφόδια για έναν εκπαιδευτικό (Αντωνίου, 2009). Ο εκπαιδευτικός που θα συνεργαστεί με τους χαρισματικούς πρέπει να διακατέχεται από αμεροληψία, ευελιξία, διάθεση για αυτοκριτική, αυτοαξιολόγηση και αναθεώρηση απόψεων (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους χαρισματικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, πρέπει να κάνει παρέμβαση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων, στη μορφή παρουσίασης των προϊόντων μάθησης και στο μαθησιακό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2008). Παρόλο που συχνά η σχέση δασκάλου-χαρισματικών μαθητών παρουσιάζει αντιπαραθέσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παραβλέπουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές, παρά την αυτονομία τους έχουν ανάγκη τη βοήθειά τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται άρρηκτα με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών και να επιδεικνύουν ευαισθησία για τις ανησυχίες και τις απορίες τους (Αντωνίου, 2009). Η συνεργασία αυτή πρέπει να αποτελεί μια τακτική ρουτίνας, όπου πρέπει να ανταλλάσσονται εμπιστευτικές πληροφορίες, να υπάρχει αλληλοενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων από τον εκπαιδευτικό (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς επιδρά σημαντικά και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη να συναναστρέφονται με άτομα, με τα οποία θα μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Η παραπάνω συναναστροφή τους βοηθά να εκφράζουν τα ταλέντα τους και να αισθάνονται κοινωνικά αποδεκτά. Τα παιδιά αυτά επιζητούν άτομα ίδιας ή διαφορετικής ηλικίας, με τα οποία βρίσκονται σε

διανοητική και συναισθηματική επαφή και έχουν κοινές ικανότητες. Μέσω των παραπάνω εκπαιδευτικών πολιτικών που προτάθηκαν, ικανοποιείται η ανάγκη τους για φίλους και ενισχύεται ο αυτοσεβασμός και η αυτοπεποίθησή τους.

Συμπεράσματα

Ύστερα από τη λεπτομερή παρουσίαση των ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στη χώρα μας δεν έχουν γίνει ικανοποιητικά βήματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν οι τελευταίοι να αναπτύξουν επαρκώς τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους. Παρατηρήσαμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να εντάξει στο σώμα του την εκπαίδευση των χαρισματικών ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να συμβάλλουν στην έκφραση των ταλέντων των μαθητών αυτών και στην ανάπτυξη του κοινωνικοσυναισθηματικού τους τομέα. Κάνοντας βιβλιογραφική αναδίφηση, διαπιστώσαμε την ύπαρξη πολλών μεθόδων και πρακτικών ένταξης των χαρισματικών παιδιών στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, που μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προτάθηκαν είναι αρκετά αξιόλογες και μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Για τον λόγο αυτό, είναι αδήριτη ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να λάβει σοβαρά υπόψη του τις παραπάνω πρακτικές και να υιοθετήσει κάποιες από αυτές, καθώς και να επιμορφώσει κατάλληλα το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας, προκειμένου να αναπτυχθούν στον ανώτερο δυνατό βαθμό οι δεξιότητες και τα ταλέντα των μαθητών υψηλών ικανοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Τεύχος Β'. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Δαβάζογλου, Α. (2004). Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα- μια αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σσ. 643-650). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση
- Delisle, J. & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Hany, E. A. (1995). *Teachers' cognitive processes of identifying gifted students. In Nurturing talent. Individual needs and social ability*. (pp. 184-197). Assen, Netherlands: Van Gorcum.
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical guide for Teachers*. Kappa Delta Pi Record, 64-66.
- Marland, S. P. Jr., (1972) *Education of the Gifted and Talented*, Washington, DC:US. Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration Appraisal and basic problems. Bureau of Educational Research Monographs* (31). Columbus: OHQ The Ohio State University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. (1986). *The underachievement syndrome: causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company.
- Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Winner, E. (1997a). *Exceptionally high intelligence and schooling*. *American Psychologist*, 52, 1070-1081.
- ΥΠΕΠΘ (2004). Επιστ. Υπεύθ. Έργου 2003ΣΕ04530072: Λαμπροπούλου, Β., *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. ΦΕΚ, τεύχος Β΄, αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α΄. *Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr>.

ΥΠ.Ε.Π.Θ Νόμος 2817, ΦΕΚ 78/14-3-2000: *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ Νόμος 3194, ΦΕΚ 267Α/20-11-2003: *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις*.

Νόμος υπ' αριθμ. 3699, ΦΕΚ 199/Α΄/2-10-2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

«Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές»

Κωνσταντίνα Καφαλούκου, PhD, MSc, ΕΚΠΙΑ

kkafaloukou@gmail.com

Ρούσση Σοφία, τελειόφοιτη Κοινωνική Λειτουργός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

sofia_rous@windowslive.com

Τσουλάκου Ελευθερία, Κοινωνιολόγος, Πάντειο Πανεπιστήμιο

el.tsoulakou@gmail.com

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται πως παρουσιάζουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως νοητικές, ακαδημαϊκές, ηγετικές ικανότητες. Οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής διδασκαλίας (Heward, 2011). Συγκεκριμένα, ο δείκτης νοημοσύνης που παρουσιάζουν τα χαρισματικά άτομα ξεπερνά το 140 IQ (Foley et al., 2009· Benito Mate, 2009). Συνήθως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν συνάδει με τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά βιώνουν εσωτερική ένταση σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των ανεπτυγμένων ικανοτήτων τους κυρίως στον γνωσιακό τομέα. Αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει ισορροπία και στους υπόλοιπους τομείς που τα πλαισιώνουν, όπως για παράδειγμα ο κοινωνικός (Fornia & Frame, 2001· Μποτσόγλου, 2010· Conolly, 2018).

Σημειώνεται πως ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι παράγοντας θυματοποίησης των χαρισματικών παιδιών με αποτέλεσμα να στοχοποιούνται, αφού οι σχολικές διακρίσεις τους είναι πολλαπλές (William & Allen, 2017). Στη βιβλιογραφία, η στοχοποίηση αυτή συναντάται με τους όρους «σχολικός εκφοβισμός» ή «bullying», αφού το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αφορά –κατά κύριο λόγο τη συστηματική– λεκτική, ψυχολογική ή/και σωματική βία (Αρτινοπούλου, 2010).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης προγράμματα που έχουν γίνει για χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι είχαν άμεση ή έμμεση εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πόσο τελικά βοήθησαν τα εν λόγω προγράμματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου; Θα μπορούσε να λειτουργήσει κάποιο από αυτά στην Ελλάδα;

Λέξεις -Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός; Θυματοποίηση; ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές; προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού

Abstract

Academically gifted students have some specific characteristics such as mentally, academically and leading abilities. Those students are related to special education and need specific educational processes (Heward, 2011). More specifically, the Intelligence

Quality may be higher than 140 IQ (Foleyetal., 2009·BenitoMate, 2009). High IQ does not coexist with social skills. Most gifted children experience in a great extent internal tension due to their developed skills, mainly in the cognitive level. This does not mean that there is balance between the other sectors, for example the social sector. (Fornia& Frame, 2001; Mpotsoglou, 2010; Conolly, 2018).

It has been found that the high-intelligence index is a factor of charismatic childrens' victimization, based on this result that they are targeted, since school-based distinctions are multiple (William & Allen, 2017). In bibliography, this targeting appears on the terms "school bullying". The most important characteristics are mainly verbal, psychological and physical violence (Artinopoulou, 2010).

The aim of this paper is to investigate through bibliography research, the programs applied to academically gifted students who have been directly or indirectly involved in school bullying incidents. How have these programs ultimately helped to tackle this phenomenon? Could any one of them work in Greece?

Keywords:bullying; Victimization; academically gifted children; anti- bullying programs; prevention bulling programs

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή πραγματεύεται ένα φλέγον ζήτημα που αφορά τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση και τα προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Στα προγράμματα αυτά, εμπλέκονται μαθητές γενικής εκπαίδευσης, αλλά κατά κύριο λόγο ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές.

Στο Α΄ Μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια αναφορά σχετικά με το τί είναι σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση και καταγράφονται κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τον σχολικό εκφοβισμό από την σχολική βία. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν τα παιδιά που έχουν υποστεί θυματοποίηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο του Α΄ Μέρους,, παρατίθενται πληροφορίες αναφορικά με την χαρισματικότητα. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στα χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών σχετικά με την απόδοσή τους στο σχολείο και μερικές διαφορές που παρατηρήθηκαν από την βιβλιογραφική έρευνα.

Στο Β΄ Μέρος της εργασίας αυτής αναλύονται αρκετά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αφορούν το ποσοστό συμμετοχής ή αποχής των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Περιγράφονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους εξωστρεφείς, αλλά και τους εσωστρεφείς ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Στη συνέχεια, αναλύονται προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, τα οποία έχουν εφαρμοστεί και σε μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Γίνεται σαφής αναφορά σχετικά με τις μεθόδους παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Τέλος, αναφέρονται πιο συγκεκριμένα, προγράμματα τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές και μελετήθηκε το κατά πόσο αυτά έχουν εφαρμοστεί και κατ' επέκταση έχουν λειτουργήσει στην Ελλάδα.

Η εργασία αυτή, καταλήγει με το Γ΄ Μέρος, το οποίο εμπεριέχει τα συμπεράσματα-συζήτηση και την βιβλιογραφία. Στο κομμάτι με τα συμπεράσματα,

αναλύονται όλα τα ευρήματα από την εκτενή βιβλιογραφική αναζήτηση και κάποια συμπεράσματα τα οποία γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια και στο τέλος της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής έρευνας.

Σχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση

Ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Σχολικός εκφοβισμός: Είναι μορφή επιθετικότητας, που έχει στόχο την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου και τελικά την υποταγή (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Έχει ως χαρακτηριστικά την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων, την άδικη χρήση της δύναμης, την επανάληψη (Rigby, 2002), την ευχαρίστηση του δυνατότερου και την αδυναμία υπεράσπισης του αδυνάτου (Farrington, 1994).

Ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, εμπεριέχει ταυτόχρονα φυσική και λεκτική βία, η οποία αποτελεί ένα συστηματικό, διαρκές σύνολο συμπεριφορών που προκαλείται από ένα άτομο ή μια ομάδα προκειμένου να αποκτήσουν δύναμη, γόητρο ή αγαθά (Espelage & Sewarar, 2003).

Είναι «μαθημένη» συμπεριφορά (Selekman & Praeger, 2006), η οποία δεν ασκείται εναντίον των συνομηλίκων με κύρια αιτιολογία το θυμό, αλλά και την αίσθηση της διέγερσης, της δύναμης, της κυριαρχίας και της ευχαρίστησης (Griffin & Gross, 2004).

«Θυματοποίηση είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο το άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων βλέπουν τους εαυτούς τους ως προσβεβλημένους κατόπιν επίθεσης, κοινωνικά αποκλεισμένους ή απομονωμένους, παρενοχλημένους, να τελούν υπό απειλή ή φοβισμένους από άλλα άτομα στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchan, 2004).

Χαρισματικότητα

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας μοναδικός και σαφής ορισμός για το τί είναι τελικά η χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά –όπως υποστηρίζει ο Marland –«είναι τα παιδιά τα οποία έχουν αποδεδειγμένα υψηλή απόδοση και/ή ικανότητα» (Μπότσογλου, 2010).

Τα χαρισματικά άτομα έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πιο γρήγορα, καθώς παρουσιάζουν μια πρόωμη ανάπτυξη του λόγου και της κίνησης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να ανακαλέσουν πράγματα στη μνήμη τους και συγκεντρώνονται με μεγαλύτερη ευκολία σε ό,τι κάνουν (Μπότσογλου, 2010). Όμως, παρατηρείται μία αδυναμία στην εξωτερίκευση συναισθημάτων και γενικά στην συμπεριφορά και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Αυτό πιθανόν έγκειται στο γεγονός ότι έχουν άλλες ανάγκες και δεν μπορούν να συμβαδίσουν με έναν πιο αργό ρυθμό. Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά εγκρίνουν τον ανταγωνιστικό τρόπο διδασκαλίας για να αυξάνεται το κίνητρό τους στο πεδίο της μάθησης. Παρ' όλ' αυτά, πολλές φορές κατακλύζονται από στρες εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων και του φόβου απέναντι στην αποτυχία (Peterson, Duncan & Canady, 2009).

Είναι σημαντικό ο/η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια και οι γονείς του/της να γνωρίζουν τις ανάγκες που έχει για να μπορούν να παρέμβουν έγκαιρα (Pfeiffer, 2008). Η διάγνωση βέβαια δεν έχει το χαρακτήρα μιας ετικέτας, αλλά αποτελεί βοήθεια για το άτομο στην πορεία τους προς τη μάθηση. Τα εργαλεία για τον εντοπισμό της χαρισματικότητας είναι τα τεστ νοημοσύνης και άλλες μορφές ψυχομετρικών εργαλείων όπως το WISC-IV, το WISC-III και το Stanford-Binet-V (Μπότσογλου, 2010). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως ένα τεστ νοημοσύνης δεν μπορεί να εντοπίσει τις κοινωνικές δεξιότητες ή να διαγνώσει τις ικανότητες του μαθητή (Μπότσογλου, 2010).

Οι γονείς των χαρισματικών μαθητών αγχώνονται για την εξέλιξη των παιδιών τους, αλλά παράλληλα έχουν προσδοκίες από αυτούς. Γι' αυτό το λόγο, συνιστάται εκτός από τα παιδιά, να παρακολουθούν και οι γονείς κάποιο πρόγραμμα ψυχολογικής υποστήριξης (Λόξα, 2004).

Ερευνητικά δεδομένα συμμετοχής χαρισματικών παιδιών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διεθνείς μελέτες επικεντρώνονται στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Η παρούσα μελέτη, όταν αναφέρεται σε χαρισματικούς μαθητές, εννοεί αυτούς που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οι απόψεις δίστανται σχετικά με τούς ρόλους στους οποίους λαμβάνουν οι χαρισματικοί μαθητές στον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ρόλοι των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών είναι του θύτη και του θύματος.

Κάποιες έρευνες αναφέρουν πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν κάποια σχέση με το bullying (Estelle et al., 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζεται ότι στο στόχαστρο βρίσκονται παιδιά με κάποια «ήπια αναπηρία» ή/και με διαταραχές συμπεριφοράς, τα οποία γίνονται πιο εύκολα θύματα και αντίστοιχα θύτες σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Estelle et al., 2008). Σύμφωνα με τους Estelle et al. (2008), οι χαρισματικοί μαθητές, τείνουν να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, γεγονός που έχει καταγραφεί και σε παλιότερες έρευνες (Austin & Draper, 1981· Schneider et al., 1989). Παρ' όλο που εστιάζουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές, παρά στις κοινωνικές δραστηριότητες, οι χαρισματικοί μαθητές δεν δείχνουν να είναι αρκετά ευάλωτοι ώστε να δεχτούν την θυματοποίηση ή τον σχολικό εκφοβισμό, αφού το προφίλ που παρουσιάζουν τείνει να είναι ακαδημαϊκά υψηλό. Αυτό το γεγονός, δημιουργεί την αίσθηση στους καθηγητές αλλά και στους συμμαθητές τους, πως δεν ασχολούνται με το φαινόμενο αυτό και αποφεύγουν να γίνουν θύτες ή θύματα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Estelle et al., 2008).

Άξιο αναφοράς είναι πως αρκετοί χαρισματικοί μαθητές κατέχουν κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία τους βοηθούν στο να προστατεύονται από τον σχολικό εκφοβισμό και την θυματοποίηση από τους συμμαθητές τους (Estelle et al., 2008).

Υποστηρίζεται πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές, όχι μόνο δεν χαρακτηρίζονται από «κοινωνική απομόνωση», αλλά συνηθίζουν να κάνουν παρέα

με τα πιο δημοφιλή παιδιά στο σχολείο, αναβαθμίζοντας το κοινωνικό τους επίπεδο στο σχολικό περιβάλλον (Farmer&Rodkin, 1996· Pearl et al., 1998· Schneider&Daniels, 1992· Estel et al., 2008). Σύμφωνα με τους Ogurlu et al. (2018), οι χαρισματικοί μαθητές, σε ότι αφορά τον τρόπο εκδήλωσης και διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, δεν διαφέρουν από τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, είτε είναι καλές, είτε δεν είναι. Τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται από αυτές τις σχέσεις, κατατάσσονται σε μια κλίμακα, η οποία στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την ευχαρίστηση και την ευημερία. Έπειτα, όταν οι σχέσεις γίνονται πιο σύνθετες και υφίσταται κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, ακολουθεί το άγχος, η μοναχικότητα, η μοναξιά, η κατάθλιψη και καταλήγει στην αυτοκτονία όταν πλέον ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση έχει φτάσει τον μαθητή να ξεπεράσει τα όριά του (Bain&Bell, 2004· Baker, 1995, 1996· Bartell&Reynolds, 1986· Cross, Cassady&Miller, 2006· Lopez&Sotillo, 2009· Shechtman&Silektor, 2012· Turakitwanakan, Saiyudthong, Srisurapanon&Anurutwong, 2010).

Στην Τουρκία, ο Kanli (2010) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει στοιχειώδης διαφορά μεταξύ χαρισματικών και μη μαθητών σε ότι αφορά την κατάθλιψη και τα επίπεδα άγχους που βιώνουν τα χαρισματικά παιδιά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, οι Mash&Barkley (1996), αναφέρουν πως η υψηλή νοημοσύνη και η κατάθλιψη, δεν συνάδουν σαν χαρακτηριστικά και αυτό σημαίνει πως το χαρισματικό παιδί που θα στοχοποιηθεί και θα θυματοποιηθεί στο σχολείο, δεν είναι απαραίτητο πως θα εκδηλώσει κατάθλιψη (Ogurlu et al., 2018).

Η έρευνα των Estel et al. (2008) μελέτησε ποια παιδιά εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, με ποιους ρόλους ταυτίζεται η κάθε ομάδα (θύτης-θύμα) και το πόσο επηρεάζεται το ακαδημαϊκό επίπεδο σε συνδυασμό με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Το δείγμα ήταν μαθητές που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Διαχωρίστηκαν σε ομάδες μαθητών γενικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών και μαθητών με κάποιες «ήπιες αναπηρίες».

Σε ότι αφορά την ομάδα του θύματος, η έρευνα αυτή κατέγραψε ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές εμπλέκονται σε ποσοστό 20,5% σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ενώ τα παιδιά με «ήπιες αναπηρίες» εμπλέκονται σε ποσοστό 35%. Στην ίδια έρευνα σημειώνεται ότι το υψηλό ακαδημαϊκό τους επίπεδο, τους καθιστά εξαιρετικά δημοφιλείς (41,8%), ενώ οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης είναι λιγότερο δημοφιλείς (30,6%) και τα παιδιά με «ήπιες αναπηρίες» έχουν ποσοστό 27% (Estel et al., 2008).

Σε γενικές γραμμές, από την έρευνα αυτή προκύπτει πως και οι 3 ομάδες μαθητών –οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης, ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές και μαθητές με «ήπιες αναπηρίες» και προβλήματα συμπεριφοράς– εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Οι Estel et al. (2008), κατέληξαν στο γεγονός ότι πιο επιρρεπείς ως θύτες είναι οι μαθητές με «ήπιες αναπηρίες» και θέματα συμπεριφοράς, οι οποίοι πλαισιώνονται από συμμαθητές τους εξίσου επιθετικούς. Σε ότι αφορά τους χαρισματικούς μαθητές, δεν έχουν κάποια ουσιαστική ανάμειξη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ούτε ως θύτες, αλλά ούτε και ως θύματα. Ο μόνος λόγος που θα εμπλακούν σε τέτοιου είδους περιστατικά είναι η επιρροή που θα ασκήσει το περιβάλλον και οι παρέες που τα πλαισιώνουν.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως τα χαρισματικά παιδιά έχουν κάποια ιδιαίτερα (special) χαρακτηριστικά, τα οποία τα καθιστούν πιο εσωστρεφή και αυτό τα στοχοποιεί με αποτέλεσμα να είναι στο στόχαστρο. Οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές κατέχουν αρκετά μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία της επιθετικότητας ως θύτες (Estelle et al., 2008). Σύμφωνα με τον Robinson (2002), η ευαισθησία που χαρακτηρίζει τα χαρισματικά παιδιά οφείλεται στο γεγονός ότι δεν προσαρμόζονται ομαλά στο σχολείο, με αποτέλεσμα αυτό να τους προκαλεί και δυσκολία συναναστροφής με τους συμμαθητές τους και σε σχέσεις μεταξύ τους οι οποίες δεν έχουν δομημένη βάση για την ανάπτυξη φιλίας (Peterson & Ray, 2006). Οι χαρισματικοί θύτες και θύματα έχουν αυξηθεί ραγδαία, με κύριο μειονέκτημά τους, να μην επικοινωνούν με κανέναν για τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται και την εμπλοκή τους σε αυτόν. Παρατηρήθηκε πως, εάν το φαινόμενο αυτό ξεκινήσει να συμβαίνει σε μικρή σχολική τάξη, τότε θα συνεχίσει και στις μεγαλύτερες (Peterson & Ray, 2006). Οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές, όταν εμπλέκονται σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού με τον ρόλο του θύτη, έχει παρατηρηθεί πως μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνεται από τους ίδιους σπάνια σε μια ομάδα δραστών με ποσοστό 67,8%-73,2%. Από την άλλη πλευρά, στον ρόλο του θύματος, οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό όταν η θυματοποίηση αφορά κάποια περιστασιακή ομάδα θυμάτων με ποσοστό 28,7%-35,8 (Ryoo et al., 2017). Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή καταλήγει πως οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές εμπλέκονται σε περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης των ίδιων ως θύματα σχολικού εκφοβισμού, παρά αναπαραγωγής βίας ως θύτες.

Αυτές οι αντιφατικές έρευνες εστιάζουν στην διαφορά του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και της κουλτούρας, με τα οποία μεγαλώνουν τα παιδιά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους, αφού από αυτά εξαρτάται το κατά πόσο θα αναπτύξουν καταθλιπτική συμπεριφορά ή θα ζουν με ευημερία (Ogurlu et al., 2018). Τέλος, κατά τον Sak (2010), το περιβάλλον και οι συνθήκες διαβίωσης των χαρισματικών μαθητών πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να βοηθάει τον μαθητή να λειτουργεί άνετα με βάση τις δικές του ανάγκες (Ogurlu et al., 2018).

Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία του ατόμου. Σε ορισμένες χώρες έχουν εφαρμοστεί κάποια προγράμματα με σκοπό να προληφθεί και να ελαττωθεί σημαντικά η έκταση του φαινομένου.

Οι Shaw, Cross & Zubrick (2016), σε έρευνα σε μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, οι οποίοι είχαν ιδιαίτερη σχέση με την τεχνολογία και εν δυνάμει μπορούσαν να ασκήσουν εκφοβισμό μέσω αυτής, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στην ερώτηση αν βοηθούν τα προγράμματα στην μείωση της επιθετικότητας που εκδηλώνεται μέσω της τεχνολογίας. Το εύρημα αυτό θέτει σε μεγάλο προβληματισμό την επιστημονική κοινότητα (Shaw, Cross & Zubrick, 2016).

Οι Flygare, Gill & Johansson (2013) διεξήγαγαν μία έρευνα με δείγμα 835 συνεντευξιζόμενους με σκοπό να ελέγξουν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία της Σουηδίας. Τα προγράμματα αυτά αξιολογήθηκαν με βάση δεδομένα που δόθηκαν από τους διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό, το μη-διδακτικό προσωπικό, ομάδες καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού και από τους μαθητές. Επιπλέον, με την βοήθεια ερωτηματολογίων έγινε αξιολόγηση σε 39

σχολεία. Η έρευνα αυτή είχε πολλές προσεγγίσεις με ποσοτική και ποιοτική μέθοδο. Η Σουηδία είναι μια χώρα που είναι δεσμευμένη νομικά να εφαρμόζει τέτοια προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα προγράμματα ήταν αποτελεσματικά για τα δύο τρίτα των θυμάτων, ωστόσο δεν είχε την ίδια επίδραση στην περίπτωση των θυτών (Flygare, Gill&Johansson, 2013).

Τα σχολικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι δαπανηρά και γι' αυτό κάποιες χώρες υιοθετούν απλές στρατηγικές. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις στρατηγικές και στα προγράμματα για την μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο είναι ότι στις μεν γίνεται επιφανειακή αντιμετώπιση του προβλήματος ενώ στα δε, γίνεται ουσιαστική παρέμβαση (Lee, C.Kim&D.Kim, 2013).

Μέθοδοι παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης

Η μέθοδος SharedConcern ή Picas εστιάζει στο ατομικό επίπεδο παρέμβασης και στοχεύει στην τροποποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των θυτών και της συναισθηματικής ενδυνάμωσης των θυμάτων. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων εφαρμογής της έχει σημειώσει επιτυχία (Pikas, 2002).

Μια άλλη μέθοδος είναι η «Επανορθωτική Δικαιοσύνη», η οποία υποστηρίζει την ομαδική επίλυση των προβλημάτων και την αποκατάσταση των θυμάτων. Με την αξιολόγηση της εφαρμογής της αποδεικνύεται πως είναι αποτελεσματική και τα οφέλη της έχουν διάρκεια (Bowles, GarciaReyes&Pradiptyo, 2005).

Ως μέθοδος παρέμβασης χρησιμοποιείται και η «Ομάδα Υποστήριξης» η οποία περιλαμβάνει διαφορετικά βήματα-στάδια και στοχεύει στην εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας των συνομηλίκων, θύματα, υποστηρικτές τους, θύτες, οπαδούς τους, παριστάμενους, παρατηρητές και γονείς. Η ανατροφοδότηση εξασφαλίζει τη διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων της μεθόδου (Smith, Howard&Thompson, 2007)

Σημαντική μέθοδος για εφήβους θεωρείται η διαχείριση συγκρούσεων με διαμεσολάβηση συνομηλίκων και εκπαιδευτικούς διαμεσολαβητές. Κάποιοι μαθητές εκπαιδεύονται και ως διαμεσολαβητές συγκρούσεων και αναλαμβάνουν διαμεσολαβητικό ρόλο σε περιπτώσεις σχολικής βίας κατά τις οποίες οι συνομήλικοι που συγκρούονται βίαια, είναι ίσης δύναμης. Ανάλογη δράση αναλαμβάνουν και εκπαιδευτικοί-διαμεσολαβητές στα σχολεία που εφαρμόζεται η μέθοδος της «Διαχείρισης Συγκρούσεων».

Επιπλέον, ορισμένα σχολεία εφαρμόζουν το πρόγραμμα του Olweus για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο λειτουργεί με βάση τις παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα: το επίπεδο του σχολείου, το επίπεδο των τάξεων και το ατομικό επίπεδο. Απαιτεί την συνεχή αφιέρωση των διευθυντών, των δασκάλων, των άλλων μελών του προσωπικού και των γονέων. Ο στόχος του Olweus «bullyingpreventionprogram» είναι η αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος στην κατεύθυνση της μείωσης των ευκαιριών εκδήλωσης και επιβάρυνσης του εκφοβισμού, βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων, εγκαθίδρυσης αισθήματος ασφάλειας και θετικής ενίσχυσης της μάθησης και της ανάπτυξης των

μαθητών. Το πρόγραμμα ουσιαστικά εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του εκφοβισμού (Olweus, 1997).

Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού για χαρισματικούς μαθητές

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας παρουσιάζει ελάχιστα προγράμματα που εφαρμόζονται σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης.

Οι χαρισματικοί μαθητές του σχολείου «QuailValley» στην Καλιφόρνια δημιούργησαν ένα πρόγραμμα με σκοπό να ενημερώσουν και στη συνέχεια να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Αρχικά διατύπωσαν ερευνητικές υποθέσεις, για να δημιουργήσουν ένα σχέδιο δράσης. Στο πρόγραμμα αυτό, συμμετείχαν δύο σχολεία το «AustinParkway» και το «LanternLane». Συγκεκριμένα, από το σύνολο όλων των μαθητών και των δύο σχολείων, ποσοστό 11% αφορά τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Ο συνολικός πληθυσμός και των δυο σχολείων ήρθε σε επαφή με διάφορα διαδραστικά εκθέματα, μέσω των οποίων έμαθαν πώς να αναγνωρίζουν, να αναφέρουν και να αντιμετωπίζουν τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση. Συγκεκριμένα ένας χαρισματικός μαθητής αναφέρει πως «το bullying μπορεί να είναι μία κακή εμπειρία για τον οποιοδήποτε, όμως με την παρουσίαση της εργασίας μας διδάσκουμε στα παιδιά πόσο μεγάλο πρόβλημα είναι και πως πρέπει να βοηθήσουμε να εξαλειφθεί» (<https://www.fortbendisd.com/site/Default.aspx?PageType=3&DomainID=4&PageID=1&ViewID=6446ee88-d30c-497e-9316-3f8874b3e108&FlexDataID=6377>, 2015).

Ένα ακόμη πρόγραμμα που καταγράφεται για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και απευθύνεται σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές είναι το «DianaAnti-BullyingAmbassadorsProgramme» (New-BridgeIntegratedCollege, 2017). Είναι ένας συνδυασμός των μεθόδων SharedConcern ή Picas (Pikas, 2002) και διαμεσολάβησης συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, βοηθάει τα θύματα να σταθούν με αυτοπεποίθηση απέναντι στους θύτες και παράλληλα «δίνει στους εκπροσώπους τις ικανότητες και τις δεξιότητες να διαδώσουν το μήνυμα πως ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτός. Όλα αυτά που θα αποκομίσουν από το πρόγραμμα θα τους βοηθήσουν στη διάρκεια των σχολικών χρόνων αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (<https://www.prevnet.ca/bullying/educators/newsletter-series-for-educators>, 2017).

Αξιοσημείωτο είναι το πρόγραμμα «ActingWhite» (2014) που εφαρμόζεται για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης σε έγχρωμους, ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούνται ως διαμεσολαβητές. Σύμφωνα με τους Grantham&Biddle (2015), υπάρχουν δύο είδη εκπαιδευτικών, εκείνοι που αντιλαμβάνονται τον σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση, που ασκούν οι λευκοί στους έγχρωμους χαρισματικούς συμμαθητές τους και εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται σε άγνοια. Στόχος του προγράμματος «ActingWhite» (2014) είναι να προβάλλει το σχολικό εκφοβισμό, να εξηγήσει την πράξη των λευκών και πώς δάσκαλοι που αγνοούν το φαινόμενο αυτό μπορούν να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά. Το «Bronfenbrenner'smodel» παρουσιάζει ποικίλους τρόπους στην συμπεριφορά και τους διακρίνει με βάση ορισμένα επίπεδα όπως το ατομικό, το διαπροσωπικό, το ομαδικό και το κοινωνικό. Υποστηρίζουν πως οι έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή

τους κυρίως στην θυματοποίηση των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών, των οποίων οι δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες. Η πλειονότητα των δασκάλων είναι λευκοί, οπότε δεν γνωρίζουν ουσιαστικά τις σημαντικές διαφορές που βιώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Το γεγονός αυτό αποτελεί παράγοντα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης. Για το λόγο, αυτό το πρόγραμμα ξεκινάει με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, την εκμάθηση και την κατανόηση των γεγονότων κι έπειτα όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Οι δάσκαλοι υφίστανται μία διάκριση σε «Bystander» και σε «Upstander». Οι «Bystanders» χαρακτηρίζονται από αυτοπροστασία, αισθητηριακή ικανότητα, αμφισημία, υπευθυνότητα και άγνοια. Το άρθρο αναφέρει την περίπτωση μίας έγχρωμης και χαρισματικής μαθήτριας, η οποία υποστηρίχθηκε από έναν «Upstander» εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να ξεπεράσει την επικριτική στάση των λευκών συμμαθητών της και να αποκτήσει στρατηγικές ώστε να μείνει ακαδημαϊκά ενεργή. Έτσι, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι μαύροι χαρισματικοί μαθητές τους να πετυχαίνουν, όπως η μαθήτρια που αναφέρθηκε παραπάνω και αυτό θα επιτευχθεί, αν αυξηθούν οι «Bystanders» εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα περιορίζουν την πίεση μεταξύ των συνομηλίκων (Grantham&Biddle, 2015).

Η Neville (2012), αναφέρει πως ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση οφείλεται στην ποικιλομορφία των προσωπικοτήτων των μαθητών που συνυπάρχουν στο σχολείο. Οι χαρισματικοί μαθητές προκαλούν αναστάτωση στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, επειδή δημιουργούν ένα αίσθημα «απειλής» προς τους υπόλοιπους με την παρουσία τους. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως όλοι έχουν δικαίωμα να διδάσκουν και να μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν θα παρατηρούνται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, όμως αυτό δεν θα συμβεί τυχαία. Χρειάζεται να διδαχθούν τις αποδεκτές συμπεριφορές και να τις ακολουθήσουν όλα τα μέλη της κοινότητας του σχολικού περιβάλλοντος όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Η Peterson (2007), σημειώνει πως τα δύο τρίτα των χαρισματικών μαθητών έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό/θυματοποίηση και οι συνέπειες αυτού είναι το θύμα να νιώθει συναισθηματικά ελλείμματα, άγχος και μία έντονη αίσθηση εκδίκησης προς τον δράστη. Για τους λόγους αυτούς, η Neville (2012), πιστεύει πως κάθε σχολείο το οποίο έχει χαρισματικούς μαθητές, πρέπει να δείξει περισσότερη προσοχή στο πρόβλημα του φαινομένου αυτού (Neville, 2012).

Αρχικά στο Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνιας, το 1981 έως το 1984 πραγματοποιήθηκε ένα καλοκαιρινό πρόγραμμα με θέμα «Μη Διαπραγματεύσιμους Κανόνες». Οι κανόνες αυτοί ήταν «ο σεβασμός στους ανθρώπους και στη φτώχεια-όχι βία φυσική ή λεκτική», «BeWhereyouareintendedtobe-noskipping» και «κατά της χρήσης ναρκωτικών ουσιών» (Neville, 2012).

Επιπλέον, μία αντίστοιχη παρέμβαση έγινε στο «MaryBalwinCollege» για τους εξαιρετικά προικισμένους μαθητές. Αφού έλαβαν την άδεια των γονιών, μπορούσαν να συμμετέχουν στους κανόνες του προγράμματος. Το σχολείο είναι μία μικρή κοινωνία, γι' αυτό ο εκφοβισμός δεν είναι το σημαντικότερο ζήτημα αλλά μία κατευθυντήρια γραμμή προς την καλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών. Κάθε μαθητής έπρεπε να εκπαιδευτεί πώς να χρησιμοποιεί το χιούμορ, κάτι το οποίο έγινε με πολύωρες συνεδρίες και συνήθως δεν άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές, όμως αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα για να μπορέσουν να δεχτούν με σεβασμό την συμπεριφορά των μαθητών, σε εύρος ατόμων 900 με 1500 μαθητές (Neville, 2012). Διαπιστώνεται ότι γίνεται αξιοποίηση των αρχών του Olweus «BullyingPreventionProgram».

Το 1993 στο «CharlottesvilleHighSchool» έλαβαν χώρα πολλά βίαια περιστατικά. Για τον λόγο αυτό, ένας ειδικός διαμεσολαβητής ανέλαβε να δημιουργήσει 20 εκπαιδευτικές ομάδες μαθητών και δασκάλων. Στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές ως διαμεσολαβητές συνεδρίασαν με άλλους μαθητές για να συζητήσουν διάφορα θέματα, καθώς οι περισσότεροι επιθυμούσαν ένα ήρεμο περιβάλλον (Neville, 2012).

Στο Ohio, το 2001 η ακαδημία χαρισματικών μαθητών, με πρωτοβουλία της Neville (2012) και 15 οικογενειών, έκαναν μία προσπάθεια να αναπτύξουν το αίσθημα του σεβασμού ανάμεσα στη σχολική κοινότητα μέσω των «μη διαπραγματεύσιμων κανόνων». Έτσι, η Neville (2012) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι με την βοήθεια των κανόνων, τα προβλήματα μειώθηκαν και πλέον οι μαθητές λύνουν τις διαφορές τους πρόσωπο με πρόσωπο με πιο ήρεμο τρόπο.

Η Neville (2012) ακόμα υποστηρίζει πως η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές· γεγονός που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να διδάξει έναν χαρισματικό μαθητή και να επιβάλει την πειθαρχία σ' αυτόν. Προϋπόθεση για μια σωστή διδασκαλία χαρισματικών μαθητών είναι αρχικά η επιθυμία να δουλεύουν με τους μαθητές αυτούς και στη συνέχεια να μην τους απασχολεί το γεγονός ότι θα υπάρχουν μαθητές που θα γνωρίζουν περισσότερα από εκείνους (Neville, 2012).

Το σχολείο λοιπόν που θα είναι απαλλαγμένο από τον σχολικό εκφοβισμό θα έχει μαθητές που θα γνωρίζουν πως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι μη αποδεκτές και δεν θα δίνεται δυνατότητα αναπαραγωγής αυτών, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τους κανόνες του σχολείου, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές (Neville, 2012).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ελάχιστα προγράμματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Υπάρχει, όμως, αναλογία με τα προγράμματα που εφαρμόζονται γενικά για την εκπαίδευση των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών που είναι λίγα.

Έπειτα από έρευνα, φάνηκε πως τα προγράμματα που εφαρμόζονται στην Σουηδία είναι αποτελεσματικά για τα δύο τρίτα των θυμάτων. Στην περίπτωση των θυτών όμως, δεν έχουν την ίδια επίδραση (Flygare, Gill&Johansson, 2013). Επομένως, είναι απαραίτητο εκτός από την εφαρμογή των προγραμμάτων, να εξετάζεται και η αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τον Allen (2017), μία καλή πρακτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης είναι η τοποθέτηση των μαθητών σε «ομάδες εκμάθησης» στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών του και να τους χωρίσει ανάλογα, ώστε να αποφύγει την έκθεση κάποιου συναισθηματικά ευάλωτου μαθητή σε κάποιον πιο επιθετικό. Επιπλέον, επισημαίνεται πως το έργο των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι αλληλένδετο, διότι οι γονείς οφείλουν να διδάξουν στο παιδί τους την κατάλληλη και σωστή συμπεριφορά και ο δάσκαλος θα φροντίσει να την υποστηρίξει έτσι, ώστε να εδραιωθεί ως η αποδεκτή (Allen, 2017).

Με βάση την βιβλιογραφία, τα χαρισματικά παιδιά στερούνται κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων και γι' αυτό αρκετοί ακαδημαϊκοί χαρισματικοί μαθητές προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους. Αυτό μπορεί να αποτελέσει σκόπελο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία (Μπότσογλου, 2010). Έτσι, πρέπει να τίθεται ως στόχος η ενδυνάμωση των χαρισματικών παιδιών, όσον αφορά τις δεξιότητες που θα αναπτύξουν με σκοπό να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση τους σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης (Peterson&Ray, 2006).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, αρκετοί ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα των ερευνών που τους θέλουν με ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες (Estelle et al., 2008). Οι συγκεκριμένοι μαθητές αδιαφορούν σε ότι αφορά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, λόγω της ενασχόλησής τους με την αναβάθμιση του ακαδημαϊκού τους επιπέδου. Η μη εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αυξάνουν κατά πολύ το ποσοστό δημοφιλίας τους, κερδίζοντας με αυτόν τον τρόπο τους συμμαθητές αλλά και τους καθηγητές τους (Estelle et al., 2008).

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε γνωστό πως τα προγράμματα που εφαρμόζονται για τους χαρισματικούς μαθητές καθώς και οι έρευνες είναι ελάχιστες. Γεγονός που είναι άξιο προβληματισμού με σκοπό να αρχίσουν να γίνονται περισσότερες προσπάθειες. Τα πορίσματα αυτά αναφέρονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε ορισμένες χώρες όπως η Σουηδία, η ενημέρωση και η πρόληψη του φαινομένου αυτού είναι πιο στοχευμένη. Ωστόσο, η Ελλάδα ακόμα χρειάζεται να καταβάλει αρκετή προσπάθεια, αφού ακόμα δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για τους χαρισματικούς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, πρώτα πρέπει να μπουν τα θεμέλια για το την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών/τριών και στη συνέχεια η πολιτεία να μεριμνήσει εφαρμόζοντας προγράμματα πρόληψης και εκπαίδευσης κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης στους.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα και αναπαράγονται συνεχώς περιστατικά είτε από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, είτε από απλές καθημερινές συζητήσεις. Στα περιστατικά αυτά, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ψυχολογικές επιπτώσεις, για τις οποίες πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης. Σκοπός των μέτρων αυτών είναι η αποτροπή κάθε είδους επίπτωσης που υφίσταται το άτομο, ακόμη και των ακραίων περιστατικών που οδηγούν στην αυτοκτονία.

Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η δυσκολία στην αναζήτηση των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης ήταν εξαιρετικά δύσκολη, διότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κανένα τέτοιο πρόγραμμα για ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές. Σε αντίθεση με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης, που τα προγράμματα είναι αρκετά και η εφαρμογή τους αξιοποιείται μόνο από ορισμένες χώρες της Ευρώπης αλλά και των Η.Π.Α.

Βιβλιογραφία

- Allen Jr., W. T. (2016). Bullying and the Unique Socioemotional Needs of Gifted and Talented Early Adolescents: Veteran Teacher Perspectives and Practices. *Roeper Review*, 4(39), σσ. 269-283.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.
- Bowles, R.A., GarciaReyes M., & Pradipto R. (2005). *Monitoring and evaluation the safer school partnerships programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales.
- Connolly, J. P. (2018). Exploring the Factors Influencing Gifted Adolescents' Resistance to Report Experiences of Cyberbullying Behavior: Toward an Improved Understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, σσ. 1-24.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology review*, 111, 1312-1317.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Matthew, I. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2008). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *J Child Fam Stud*, σσ. 136-150.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N.Morris (Eds), *Crime and Justice* (Vol. 17). University of Chicago Press, Chicago.
- Flygare, E., Gill, P. E., & Johansson, B. (2013). Lessons From a Concurrent Evaluation of Eight Antibullying Programs Used in Sweden. *American Journal of Evaluation*, pp. 170-189.
- Foley, J., Garcia, J., Shaw, L., & Golden, C. (2009). IQ Predicts Neuropsychological Performance in Children. *International Journal of Neuroscience*, 10(119), σσ. 1830-1847.
- Gallagher, S., Smith, S., & Merrotsy, P. (2013). You Turn up the First Day and They Expect You to Come Back! Gifted Students' Perspectives on School and Being Smart. *1-2(28)*, σσ. 111-121.
- Grantham, T. C., & Biddle, W. H. (2014). From Bystander to Upstander Teacher for Gifted Black Students Accused of Acting White. *Giftedchildtoday*, pp. 178-187.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 379-400.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου, Trans.) Αθήνα: Τόπος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Lee, S., Kim, C., & Kim, D. (2013). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care* , σσ. 1-18.
- Λόξα, Γ. (2004). Ανάκτηση Μάιος 28, 2018, από http://www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-00.pdf.
- Mate, Y. B. (2009). What are Extraordinary Gifted Children Like (Equal to or above 189 IQ)? a Study of 10 Cases. *Gifted and Talented International*, 2(24), σσ. 89-108.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα, Έ. Θεοδοροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσεγγιση*. (σσ. 151-166). Αθήνα: Πεδίο.
- Neville, C. S. (2012). A bully-Free School. *Understanding Our Gifted* , pp. 11-16.
- Ogurlu, U., Yalin, H. S., & Birben, F. Y. (2018). The Relationship Between Psychooical Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, σσ. 1-18.
- Peterson , J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. *Gifted Child Quarterly*, 3(50), σσ. 253-269.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, 2(50), σσ. 149-167.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 34-49.
- Pikas, A. (2002) New developments of the shared concern method, *School Psychology International*, 23(3), 307–336.
- Quail Valley Middle School GT Academy's Anti-Bullying Expo Highlights Solutions to Addressing World-wide Issue . (2015). Ανάκτηση May 30, 2018, από FORT BEND ISD: <https://www.fortbendisd.com/site/Default.aspx?PageType=3&DomainID=4&PageID=1&ViewID=6446ee88-d30c-497e-9316-3f8874b3e108&FlexDataID=6377>.
- Rigby, K. (2002). *A Meta-evaluation of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Preschools and in Early Primary School in Australia*. Commonwealth Attorney-General's Department, Canberra.
- Ryoo, J., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of Transitions in Bullying/Victimization Statuses of Gifted and General Education Students. *Exceptional Children*, 4(83), σσ. 396-411. doi:10.1177/0014402917698500.
- Selekman, J., & Praeger, S.G. (2006). Violence in schools. In J. Selekman, *School Nursing: a comprehensive text* (pp. 919–942). Philadelphia: FA Davis.
- Shaw, T., Donna, C., & Zubrick, S. K. (2016). Testing For Response Shift Bias in Evaluations of School Antibullying Programms. *Evaluation Review* , pp. 1-28.

- Simon, J. B., Nail, P. R., Swindle, T., Bihm, E. M., & Joshi, K. (2017). Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school. *Self and Identity*, 3(16), 270-297. doi:10.1080/15298868.2016.1232660.
- Smith, P.K, Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *PastoralCare*, 25(2), 4-13.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξη με χαρισματικούς μαθητές:

Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας της Δ΄
Δημοτικού

Βασιλική Κεφάλα
Δασκάλα, MEd Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική της Γλώσσας
vic.kefala@gmail.com

Αθηνά Τσιώρη
Δασκάλα, MEd Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική της Γλώσσας
athitsio@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα Σχέδιο Εργασίας για το μάθημα της Γλώσσας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με θέμα «Μαθαίνω τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο». Κεντρική διδακτική τεχνική του Σχεδίου Διδασκαλίας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ η χρονική του διάρκεια ορίζεται σε 5 διδακτικές ώρες. Το παρόν Σχέδιο Εργασίας αποτελεί μέρος της 9^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου, με τίτλο «Η παράσταση αρχίζει», και πιο συγκεκριμένα της διδακτικής ενότητας με τίτλο «Ορνιθες».

Αυτό το Σχέδιο Εργασίας απευθύνεται σε τάξη που αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες μάθησης (μαθητές χαμηλών ικανοτήτων, μέτριων ικανοτήτων και υψηλών ικανοτήτων/χαρισματικοί μαθητές). Ως γενικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται οι μαθητές να μάθουν τον ευθύ και πλάγιο λόγο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις δραστηριότητες που περιγράφονται στο Σχέδιο Εργασίας, οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο, να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους, να μετατρέπουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο και να κατανοούν σε ποιες περιστάσεις της καθημερινής ζωής και της τέχνης χρησιμοποιείται το κάθε είδος λόγου. Επίσης, στόχοι του παρόντος Σχεδίου Εργασίας είναι οι μαθητές να εκφραστούν μέσα από την τέχνη (δραματοποίηση, ζωγραφική, παραγωγή γραπτού λόγου-συγγραφή κόμικ) και να ασκηθούν στον ομαδικό τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη.

Λέξεις Κλειδιά: σχέδιο εργασίας; διαφοροποιημένη διδασκαλία; χαρισματικοί μαθητές.

Abstract

This paper presents a Project for the subject of Greek Language of the 4th form of the Greek Primary School, under the title "Learning direct and indirect speech". The central teaching technique of the Project is the differentiated teaching, covering 5 teaching hours. This Project constitutes part of the 9th unit of the school book entitled "The Show Begins", and more specifically, the unit entitled "Birds".

This Project is ideal for a classroom consisting of students with different learning abilities (low-ability, medium- ability and high- ability/gifted students). The

basic aim of the project is the pupils to learn the direct and indirect speech. More precisely, through the activities described in the Project, students will be able to recognize and identify the direct and indirect speech, to recognize the characteristics of each speech, to convert the direct speech to indirect and vice versa, and to understand the circumstances of everyday life and art under which each kind of speech is used. Furthermore, this Project aims to make the students express through art (dramatization, painting, comic writing) and work as a team member in the classroom.

Key words: project; differentiated teaching; gifted students.

Εισαγωγή

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Σύμφωνα με το Τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (1972), ευφυή και χαρισματικά παιδιά θεωρούνται αυτά που, αφού αξιολογηθούν από εξειδικευμένους επαγγελματίες, παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες και πολύ υψηλές επιδόσεις. Διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες απαιτούνται για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και της κοινωνίας. Τα ευφυή και χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στους εξής τομείς: γενική νοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, ηγετική ικανότητα, οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και υψηλές επιδόσεις στον ψυχοκινητικό τομέα.

Κατά τους Delisle και Lewis (2003), χαρισματικά άτομα είναι αυτά που επιδεικνύουν εξαιρετικά επίπεδα σε έναν ή περισσότερους τομείς έκφρασης. Οι ικανότητες αυτές μπορεί να είναι είτε πολύ γενικές, όπως είναι οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα δημιουργικής σκέψης, είτε συγκεκριμένα ταλέντα, όπως είναι μια ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, στις επιστήμες ή στη μουσική.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), χαρισματικά χαρακτηρίζονται τα παιδιά τα οποία έχουν υψηλές ικανότητες μάθησης, δηλαδή ανεπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα. Τα παιδιά αυτά καλύπτουν την ύλη ταχύτερα σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους.

Στην Ελλάδα, στον υπ' αριθμόν 3699/2008 νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, τα οποία είναι ανεπτυγμένα σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τα προσδοκώμενα για την ηλικία τους.

Τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από τα οποία μπορούμε εύκολα να τα αναγνωρίσουμε (ΥΠΕΠΘ, 2004: 54-57· Manning, 2006: 64-66). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μάθηση, τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν γρήγορα και αντιλαμβάνονται με ευκολία δύσκολα θέματα και αφηρημένες έννοιες, αντιλαμβάνονται τα προβλήματα εύκολα και παίρνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν εύκολα τις βασικές δεξιότητες, ακολουθούν με ευκολία σύνθετες οδηγίες, παρουσιάζουν διορατικότητα, φαντασία, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Επίσης, έχουν πολλά ενδιαφέροντα και γενικές ή/ και ειδικές γνώσεις, μαθαίνουν γρήγορα και θυμούνται εύκολα πληροφορίες,

χειρίζονται τη γλώσσα με ευχέρεια, ενώ χαρακτηρίζονται από πνευματική εγρήγορση, η οποία πολλές φορές μπορεί να ξεπερνάει και την ικανότητά τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ως προς τη συμπεριφορά τους. Θέτουν υψηλούς στόχους και είναι τελειομανείς, ενώ έχουν ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ. Συχνά υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, γι' αυτό και μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πολλές φορές αφαιρούνται και δείχνουν να έχουν έλλειψη συγκέντρωσης, παρ' όλο που γνωρίζουν την απάντηση εάν ερωτηθούν, δείχνουν ευαισθησία, κατανόηση και συμπάθεια στους άλλους και αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, ενώ τους αρέσει συχνά να συναναστρέφονται με μεγαλύτερους μαθητές ή και ενήλικες και να βοηθούν στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων.

Βέβαια, τα παιδιά αυτά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα που συχνά παραβλέπονται (Σούλης, 2006: 92-108). Η δυσγυγχρονία (η απόκλιση δηλαδή μεταξύ των τομέων της προσωπικότητάς τους), η κοινωνική απομόνωση, η σχολική αποτυχία λόγω μειωμένων προσδοκιών, η τελειομανία, οι οικογενειακές συγκρούσεις είναι κάποια από τα προβλήματα αυτά.

Αδιαμφισβήτητα, οι μαθητές μιας σχολικής τάξης δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, γι' αυτό και οι μαθησιακοί στόχοι πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι στο επίπεδο του κάθε μαθητή και να κλιμακώνονται έτσι ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν συνεχώς (Tomlinson, 2004: 36-37). Ένας οργανωμένος και ευέλικτος τρόπος για την προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008: 7), ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αφορά μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας για μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Ο μαθητής και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι οι βασικοί άξονες για να σχεδιαστεί κατάλληλα μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο μαθησιακό προφίλ του, στα ενδιαφέροντά του και στα κίνητρα που έχει για μάθηση. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διαδικασία της διδασκαλίας και το τελικό προϊόν (Tomlinson, 2001· Ματσαγγούρας, 2008: 118-120).

Τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα χρήζουν ιδιαίτερης προσέγγισης στην εκπαίδευσή τους, για να μπορέσουν να αναπτύξουν στο έπακρον τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές τους. Μια κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας είναι ο εμπλουτισμός του σχολικού περιβάλλοντος, ο οποίος δε διαχωρίζει τους χαρισματικούς μαθητές από τους συνομηλίκους τους, ενώ βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και τη δημιουργική τους σκέψη (Τσιάμης, 2005: 87· Αντωνίου, 2009: 266-268). Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Βαλιαντή (2015), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές επιδεικνύουν θετική στάση ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι παρακάτω τεχνικές είναι απαραίτητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη (Hall, 2002). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκρινίζουν κάθε φορά τις βασικές έννοιες και γενικεύσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοούν τα βασικά νοήματα του μαθήματος, τα οποία αποτελούν τη βάση για τη μελλοντική μάθηση. Επίσης, πρέπει να χρησιμοποιούν την

αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη διδασκαλία, έτσι ώστε να βελτιώνεται η μάθηση κάθε φορά. Σημαντικό είναι να θέτουν ως στόχο της διδασκαλίας τους την κριτική και δημιουργική σκέψη, να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών με ποικιλία διδακτικών στόχων, πάντοτε διατηρώντας την ισορροπία ανάμεσα στο διδακτικό καθήκον και στους επιλεγμένους στόχους για τον κάθε μαθητή.

Επιπλέον, σημαντικές τεχνικές είναι η οργάνωση ειδικών χώρων μέσα στην τάξη, όπου ο κάθε μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εργαστεί ταυτόχρονα σε διάφορους στόχους. Καλό είναι κάθε μαθητής να κρατάει δικές του σημειώσεις για την υλοποίηση εργασιών που πρέπει να ολοκληρωθούν σε έναν καθορισμένο χρόνο. Άλλες τεχνικές που υποβοηθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η επίλυση προβλημάτων είτε ατομικά είτε ομαδικά, ο διαχωρισμός των δραστηριοτήτων σε επιμέρους στάδια με διάφορους βαθμούς δυσκολίας και πολυπλοκότητας, η αξιοποίηση όλων των τύπων νοημοσύνης του Gardner (αφηγηματική, λογικοποσοτική, θεμελιωτική, αισθητική και εμπειρική), η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία κάθε φορά για την υλοποίηση του ίδιου διδακτικού στόχου, η ευελιξία στον ρυθμό μάθησης για τον κάθε μαθητή, η ενθάρρυνση των μαθητών για μελέτη ποικίλων θεμάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους και η δημιουργία φακέλου (portfolio), έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να παρακολουθεί την πρόοδο και την εξέλιξή του (Corley, 2005:14).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και βασιζόμενες κυρίως στα πρότυπα σχέδια διδασκαλίας του Ματσαγγούρα (2008) και του Τριλιανού (2013), αλλά και στους Καραμήνα και Καραμήνα (χ.χ.) και στους Καρακίτσιο, Ευκαρπίδη και Αναγνωστοπούλου (2011), σχεδιάσαμε και παρουσιάζουμε ένα σχέδιο εργασίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας για σχολική τάξη που περιλαμβάνει χαρισματικούς μαθητές. Το σχέδιο απευθύνεται στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου και αφορά την 9^η ενότητα « Η παράσταση αρχίζει» του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας με κεντρικό άξονα τη διδασκαλία του ευθύ και του πλάγιο λόγου.

Σχέδιο Εργασίας με θέμα: «Μαθαίνω τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο»

Μάθημα: Γλώσσα

Ενότητα: 9^η «Η παράσταση αρχίζει»

Διδακτική Ενότητα: «Ορνιθες»

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Χρονική Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Το παρόν Σχέδιο Εργασίας απευθύνεται σε τάξη που αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες μάθησης (μαθητές χαμηλών ικανοτήτων, μέτριων ικανοτήτων και υψηλών ικανοτήτων/χαρισματικοί μαθητές).

Το Σχέδιο Εργασίας «Μαθαίνω τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο» περιλαμβάνει τρεις φάσεις διδασκαλίας και κάποιες επιπλέον προτεινόμενες δραστηριότητες. Η 1^η φάση διδασκαλίας περιλαμβάνει την εισαγωγή στο θέμα της ενότητας, τον προβληματισμό των ίδιων των μαθητών και την αφορμή του μαθήματος. Η 2^η φάση περιλαμβάνει την επεξεργασία της θεματικής ενότητας, ενώ η 3^η και τελευταία φάση της διδασκαλίας περιλαμβάνει την εξάσκηση των μαθητών, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

I. Προετοιμασία για τη διδασκαλία

Βιβλιογραφία:

Βιβλίο Γλώσσας Μαθητή Δ' Δημοτικού, τ. Β', σελ. 66-69.

Βιβλίο Γλώσσας Τετράδιο Εργασιών Δ' Δημοτικού, τ. Β', σελ. 12.

Βιβλίο Γλώσσας Δασκάλου Δ' Δημοτικού, σελ. 40.

Διδακτικές τεχνικές:

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται οι τεχνικές της εισήγησης από τον διδάσκοντα, της ατομικής και της ομαδικής εργασίας, των βιωματικών και ανακαλυπτικών δραστηριοτήτων των μαθητών και της οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Κεντρική διδακτική τεχνική του μαθήματος είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ικανότητες μάθησης των μαθητών (χαμηλές, μέτριες, υψηλές).

Εποπτικά μέσα διδασκαλίας και υλικά:

Βιβλίο μαθητή, Τετράδιο εργασιών, φύλλα εργασίας, πίνακας, προτζέκτορας, υλικά χειροτεχνίας (χαρτόνι, κόλλα, μπογιές κλπ.), υλικά για τη δραστηριότητα της δραματοποίησης (σκηνικά και εξοπλισμός).

Απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο μαθητών:

Οι μαθητές της Δ' τάξης έχουν ήδη έρθει σε επαφή και έχουν διδαχθεί τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο στη Γ' τάξη. Επίσης, αναμένεται πως οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με τις δευτερεύουσες προτάσεις (ειδικές, υποθετικές, πλάγιες ερωτηματικές) και πως μπορούν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τους παρελθοντικούς χρόνους των ρημάτων. Οι χαρισματικοί μαθητές αναμένεται πως θα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση των προαναφερόμενων γνωστικών αντικειμένων.

Καθορισμός διδακτικών στόχων:

Ως γενικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται οι μαθητές να μάθουν τον ευθύ και πλάγιο λόγο. Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος είναι οι μαθητές:

- Να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο.
- Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους.
- Να μετατρέπουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο.
- Να κατανοούν σε ποιες περιστάσεις της καθημερινής ζωής και της τέχνης χρησιμοποιείται το κάθε είδος λόγου.
- Να εκφραστούν μέσα από την τέχνη (δραματοποίηση, ζωγραφική, παραγωγή γραπτού λόγου-συγγραφή κόμικ).
- Να ασκηθούν στον ομαδικό τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη.

II. Περιγραφή του Σχεδίου Εργασίας

1^η Φάση: Εισαγωγή- Προβληματισμός- Αφόρμηση (1 διδακτική ώρα)

Σκοπός της φάσης αυτής είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διδακτική ενότητα, αλλά και να ανακαλέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο από τη Γ' Δημοτικού. Για τον σκοπό αυτόν, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στην τάξη δύο βίντεο μικρής διάρκειας: το πρώτο

περιλαμβάνει μια μικρή συνέντευξη- διάλογο ενός δημοσιογράφου με έναν ηθοποιό και το δεύτερο τον ίδιο δημοσιογράφο να παρουσιάζει τη συνέντευξη σε πλάγιο λόγο. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στα δύο βίντεο. Μέσα από την ανακαλυπτική μέθοδο, οι μαθητές εξάγουν τις βασικές διαφορές μεταξύ ευθύ και πλάγιου λόγου. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση είναι οι εξής:

- Τι χαρακτηριστικά παρατηρείτε στο πρώτο και τι χαρακτηριστικά στο δεύτερο βίντεο;
- Ποιες ομοιότητες βρίσκετε;
- Ποιες διαφορές βρίσκετε;
- Γιατί υπάρχουν αυτές οι διαφορές;

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο χαρισματικός ή οι χαρισματικοί μαθητές της τάξης ομαδοποιούν και καταγράφουν τις απαντήσεις των συμμαθητών στον πίνακα της τάξης, έτσι ώστε να είναι ορατές από όλους τους μαθητές. Στόχος είναι οι χαρισματικοί μαθητές αναλαμβάνουν αρμοδιότητες και αποκτούν ενδιαφέρον για το μάθημα.

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας, οι μαθητές διαβάζουν το κόμικ «Ορνιθες» του σχολικού βιβλίου (σελ. 66-67) και συζητούν στην τάξη τις ερωτήσεις κατανόησης της άσκησης 1 (σελ. 67). Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να κάνουν την άσκηση 2 (σελ. 68) του σχολικού βιβλίου, δηλαδή να συμπληρώσουν τα τελευταία συννεφάκια του κόμικ γράφοντας σε ευθύ λόγο.

Με τις δραστηριότητες της πρώτης φάσης, οι μαθητές εισάγονται ευχάριστα με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού στο αντικείμενο της διδακτικής ενότητας. Έτσι, προσελκύεται η προσοχή όλων των μαθητών της τάξης και προκαλείται το ενδιαφέρον τους για την πορεία του σχεδίου εργασίας.

2^η Φάση: Επεξεργασία (2 διδακτικές ώρες)

Στην παρούσα φάση, γίνεται η επεξεργασία της διδακτικής ενότητας, που έχει ως αντικείμενο το φαινόμενο του ευθύ και του πλάγιου λόγου. Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το εν λόγω φαινόμενο, δηλαδή να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο, να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους και να μετατρέπουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο.

Οι μαθητές στην άσκηση 3 του σχολικού βιβλίου (σελ. 68) καλούνται να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των διηγήσεων (σε ευθύ και σε πλάγιο λόγο) της ηρωίδας της άσκησης σχετικά με ένα περιστατικό στο θέατρο. Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν με διαφορετικό χρώμα τα λόγια του κάθε πρωταγωνιστή της ιστορίας και στις δύο αφηγήσεις.

Μετά από συζήτηση στην τάξη, ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν τον ορισμό του ευθύ και του πλάγιου λόγου και να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά τους. Ο χαρισματικός ή οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να αναλάβουν να δημιουργήσουν ένα χαρτόνι-κολλάζ του ευθύ και του πλάγιου λόγου, που να περιλαμβάνει τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά τους, και να το κολλήσουν στον τοίχο της τάξης.

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε 3 ομάδες, ανάλογα με τις ικανότητες μάθησής τους (χαμηλές, μέτριες, υψηλές) και ζητά από τις ομάδες να

υλοποιήσουν την άσκηση 4 του σχολικού βιβλίου (σελ. 69), την οποία έχει διαμορφώσει σε φύλλα εργασίας και έχει διαφοροποιήσει ανάλογα με τις ικανότητες της κάθε ομάδας ως εξής:

- Στους μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης δίνει ένα φύλλο εργασίας με τον διάλογο της άσκησης του βιβλίου και τους ζητά να τον μεταφέρουν σε πλάγιο λόγο, χωρίς να παρέχεται καμία βοήθεια.
- Στους μαθητές με μέτριες ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας με τον διάλογο της άσκησης και με τη βοήθεια του βιβλίου, όπου δίνεται η αρχή του πλάγιου λόγου «Η Μαρία ρώτησε την...». Επίσης, δίνονται στους μαθητές οι κανόνες μετατροπής του ευθύ λόγου σε πλάγιο.
- Στους μαθητές με χαμηλές ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας με τον διάλογο του βιβλίου, τους κανόνες μετατροπής του ευθύ λόγου σε πλάγιο και το κείμενο του πλάγιου λόγου με κενά. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν σωστά τους ρηματικούς τύπους που λείπουν, κάνοντας τις αλλαγές που χρειάζονται στο πρόσωπο, τον χρόνο και την έγκλιση.

Με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με τις ίδιες ομάδες μαθητών, πραγματοποιείται στη συνέχεια και η άσκηση 3 του τετραδίου εργασιών (σελ. 12). Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει την άσκηση σε φύλλα εργασίας διαφοροποιώντας την ανάλογα με τις ικανότητες της κάθε ομάδας με τον ακόλουθο τρόπο:

- Στους μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης δίνει ένα φύλλο εργασίας με την άσκηση του τετραδίου εργασιών ως έχει και τους ζητά να μεταφέρουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα, χωρίς να παρέχεται καμία βοήθεια.
- Στους μαθητές με μέτριες ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας με την άσκηση του τετραδίου εργασιών και τους ζητά να μεταφέρουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα, παρέχοντάς τους τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε μετατροπή.
- Στους μαθητές με χαμηλές ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας με την άσκηση του τετραδίου εργασιών και τους ζητά να μεταφέρουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα, παρέχοντάς τους τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε μετατροπή, καθώς και την αρχή του κάθε κειμένου που πρέπει να γράψουν.

3^η Φάση: Εξάσκηση- Εξαγωγή Συμπερασμάτων- Αξιολόγηση (2 διδακτικές ώρες)

Σκοπός της παρούσας φάσης είναι οι μαθητές να εξασκηθούν και να εμπεδώσουν τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο. Επίσης, στη φάση αυτή συμπεριλαμβάνεται και η σύνοψη των βασικών σημείων του μαθήματος από την ολομέλεια της τάξης, καθώς και η τελική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να σημειωθεί πως ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διδασκαλία σε κάθε στάδιό της.

Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική της δραματοποίησης για να εντάξει ευχάριστα τους μαθητές στη φάση της εξάσκησης του φαινομένου. Αρχικά, μοιράζει σε όλους τους μαθητές ένα απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα ενός ρεπορτάζ σχετικά με κάποιο περιστατικό. Ο διάλογος συμβαίνει μεταξύ ενός δημοσιογράφου και ενός περαστικού/ μάρτυρα. Αφού οι μαθητές διαβάσουν το κείμενο, ζητείται από τους χαρισματικούς μαθητές και κάποιους συμμαθητές τους να σκηνοθετήσουν και να δραματοποιήσουν τον διάλογο μέσα στην τάξη. Ύστερα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες με τον ίδιο τρόπο όπως και προηγουμένως, καλούνται να μετατρέψουν τον διάλογο του ρεπορτάζ σε πλάγιο λόγο και να τον καταγράψουν.

Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει φύλλα εργασίας κατάλληλα για την κάθε ομάδα ως εξής:

- Στους μαθητές με υψηλές ικανότητες μάθησης δίνει ένα κενό φύλλο εργασίας για να μετατρέψουν τον ευθύ λόγο του ρεπορτάζ σε πλάγιο χωρίς να παρέχεται καμία βοήθεια.
- Στους μαθητές με μέτριες ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας όπου δίνεται η αρχή του πλάγιου λόγου. Σε περίπτωση που χρειαστούν βοήθεια, οι μαθητές μπορούν να συμβουλευθούν το χαρτόνι που φτιάχτηκε στη φάση της Επεξεργασίας από τους χαρισματικούς.
- Στους μαθητές με χαμηλές ικανότητες μάθησης, δίνει ένα φύλλο εργασίας όπου δίνεται η αρχή του πλάγιου λόγου και βοήθεια σε κάποια δύσκολα σημεία μετατροπής. Και αυτή η ομάδα έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει στο χαρτόνι της τάξης.

Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παίξει τον ρόλο του δημοσιογράφου και να διαβάσει το κείμενο του πλάγιου λόγου, έτσι όπως το διαμόρφωσε μαζί με την ομάδα του. Για την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ψεύτικα μικρόφωνα και σκηνικά τηλεόρασης ή αξεσουάρ δημοσιογράφου (π.χ. γυαλιά, γραβάτα κ.ά.).

Εναλλακτικές δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες μάθησης, σχεδιάζουν σε χαρτόνι ένα δικό τους κόμικ με θέμα που να εφάπτεται στα ενδιαφέροντα και στις προτιμήσεις τους. Η ομάδα των χαρισματικών μαθητών αναλαμβάνει να φτιάξει το κόμικ εξ ολοκλήρου μόνη της, φτιάχνοντας και τους διαλόγους αλλά και τις εικόνες. Οι άλλες δύο ομάδες, των μαθητών με μέτριες και των μαθητών με χαμηλές ικανότητες μάθησης, συνεργάζονται για τη δημιουργία του κόμικ. Στην εν λόγω ομάδα, μπορεί να δοθεί σαν βοήθεια η αρχή του διαλόγου των κόμικ ή κάποιες εικόνες. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης.

Δραστηριότητα 2: Οι μαθητές, στο πλαίσιο εκπαιδευτικής εκδρομής, μπορούν να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση, κατάλληλη για την ηλικία τους και επιλεγμένη από τον εκπαιδευτικό. Στην τάξη, συζητάνε τα χαρακτηριστικά της θεατρικής παράστασης, τα διαλογικά και αφηγηματικά σημεία της παράστασης που παρακολούθησαν, εντοπίζοντας πού βρίσκεται ο ευθύς και πού ο πλάγιος λόγος.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της εξάσκησης, ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών συνοψίζει τα βασικά σημεία της διδασκαλίας, αναφέροντας τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά του ευθύ και του πλάγιου λόγου. Στη συνέχεια, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κάνει την τελική αξιολόγηση της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη και τις αξιολογήσεις του σε κάθε επιμέρους στάδιο, με βάση τη συμμετοχή των μαθητών, την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, καθώς και με βάση τον βαθμό στον οποίον επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής.

Συζήτηση

Συνοψίζοντας, το παρόν σχέδιο εργασίας ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με σκοπό να εντάξει τους χαρισματικούς μαθητές της τάξης στη μαθησιακή διαδικασία, να εξάψει το ενδιαφέρον τους για μάθηση, να τους δώσει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών. Για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αξιοποιείται η προσέγγιση της διαθεματικότητας, εντάσσοντας στο μάθημα της Γλώσσας δραστηριότητες δραματοποίησης, ζωγραφικής και σχολικές επισκέψεις, με σκοπό οι μαθητές να γενικεύσουν τη γνώση και να τη μεταφέρουν και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής. Επίσης, το σχέδιο εργασίας βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες με βάση τις ικανότητες μάθησής τους. Με την κατάλληλη προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και με υπομονή και συνεχή εφαρμογή της τεχνικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη, μπορούν να επιτευχθούν αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές (Βαλιαντή, 2015).

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Τεύχος Β'. Πασχαλίδης, Αθήνα.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, τευχ. 1, σελ. 7-35.
- Corley, M. (2005). Differentiated Instruction: Adjusting to the Needs of All Learners, *National Center for the Study of Learning and Literacy*. Focus on Basics V. 7, Issue C, pp 13-16.
- Delisle, J. & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Καρακίτσιος, Α., Ευκαρπίδης, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο Δημοτικό: Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (τεύχος Α'). Ανακτήθηκε στις 25/2/2018 από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm
- Καράμηνas Ι. & Καράμηνas, Α. (χ.χ.). *Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Μάθημα της «Γλώσσας» για τη Β' Τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 25/2/2018 από: <http://www.diapolis.auth.gr>
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical guide for Teachers*. Kappa Delta Pi Record, 64-66.
- Marland, S. P. Jr (1972). *Education of the gifted and talented*. Volume I. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education DCW: U.S. Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύονταs παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης. Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα Gutenberg.
- N. 3699/2008 (ΦΕΚ. Α' 199/2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος.
- Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Tomlinson, A. C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed- ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Tomlinson, A. C. (2004). *Differentiation for Gifted and Talented students*. Corwin Press, California.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση, Αθήνα.
- Τσιάμης, Α. (2005). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (2004). Επιστ. Υπεύθ. Έργου 2003ΣΕ04530072: Λαμπροπούλου, Β., *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα.

- ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013). Γλώσσα Δ' Δημοτικού: *Πετώντας με τις λέξεις*. Βιβλίο Δασκάλου, τ. 2. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".
- ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013). Γλώσσα Δ' Δημοτικού: *Πετώντας με τις λέξεις*. Βιβλίο Μαθητή, τ. 2. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".
- ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013). Γλώσσα Δ' Δημοτικού: *Πετώντας με τις λέξεις*. Τετράδιο Εργασιών, τ. 2. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ".

Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ: αμφίσημες σχέσεις μεταξύ κρατικών και μη κρατικών φορέων στο πεδίο

Ιφιγένεια Κοκκάλη, PhD

Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των
Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ

ikokkali@minedu.gov.gr

ifigeneia.kokkali@gmail.com

Περίληψη

Από το Σεπτέμβριο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί πρόγραμμα για την ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στη δημόσια εκπαίδευση. Αντικείμενο του παρόντος κειμένου αποτελούν οι αμφίσημες σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ ΥΠΠΕΘ και μη κυβερνητικών φορέων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης προσφύγων. Έπειτα από μια σύντομη παρουσίαση του προγράμματος του Υπουργείου, επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση των σχέσεων μεταξύ ΜΚΟ και ΥΠΠΕΘ, από την αρχή του προγράμματος μέχρι σήμερα, καθώς και μια απόπειρα εξήγησης των συνθηκών υπό τις οποίες διαμορφώνονται οι σχέσεις αυτές. Διακρίνονται τρεις φάσεις, τα κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι η συμπληρωματικότητα και ο ανταγωνισμός, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Οι λόγοι του ανταγωνισμού είναι διαφορετικοί στο κεντρικό (μάκρο-) και το μικρο-επίπεδο των σχέσεων μεταξύ προσωπικού ΥΠΠΕΘ και ΜΚΟ, αλλά προφανώς υπάρχει επίδραση προς τα κάτω, δηλαδή οι στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των ατόμων επηρεάζονται άμεσα από τη στάση που υιοθετεί κεντρικά ένας οργανισμός και μια οργάνωση ως προς το ΥΠΠΕΘ και την πολιτική του.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδιά-πρόσφυγες; Σχολείο; Εκπαίδευση; ΥΠΠΕΘ; ΜΚΟ; Διεθνείς Οργανισμοί.

Abstract

Since September 2016, the Hellenic Ministry of Education has implemented a programme for the integration of the refugee children into public education. The objective of this paper is the ambiguous relations that have been developed since then between the Ministry and the non-governmental organizations active in the field of refugee education. Following a brief presentation of the programme, the relations between the Ministry and the International Organizations (IOs) and NGOs are critically reviewed. There is also an attempt to explain the conditions under which these relations are shaped. Their main features are complementarity and competition, more or less. The reasons for competition are different at the central (macro-) and the micro-level, meaning staff relations between the Ministry and NGOs; still, there is obviously a downward effect, in the sense that the attitudes and behaviors of

individuals are directly affected by the stance adopted centrally by an organization towards the Ministry of Education and its policy.

Keywords: refugee children; School; Education; Hellenic Ministry of Education; NGOs; International Organizations.

Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Προσφύγων⁶⁶

Το 2015, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες διέσχισαν τη Μεσόγειο για να φτάσουν στις ευρωπαϊκές ακτές. Πολλοί και πολλές από μας θα θυμούνται τις εικόνες των προσφύγων που «ξεβράζονταν» στις ακτές των νησιών του Αιγαίου, και έπειτα τα καραβάνια των ανθρώπων που διέσχισαν με τα πόδια την ενδοχώρα, ακολουθώντας τον λεγόμενο δρόμο της Ανατολικής Μεσογείου – Δυτικών Βαλκανίων (*EasternMediterranean – WesternBalkansroute*). Με το κλείσιμο των συνόρων από τους βόρειους γείτονες της Ελλάδας, και την ουσιαστική αναστολή της Συμφωνίας Σένγκεν, το Μάρτιο του 2016, περισσότεροι από 50.000 άνθρωποι εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα χωρίς τη θέλησή τους, οι περισσότεροι προερχόμενοι από τη Συρία και άλλες χώρες σε πόλεμο. Το 40% περίπου αυτού του πληθυσμού ήταν παιδιά.

Ο εγκλωβισμός μεταναστών και προσφύγων στη χώρα επρόκειτο να μην είναι προσωρινός, δημιουργώντας έτσι επιτακτικές ανάγκες ως προς την εκπαίδευση του πληθυσμού σχολικής ηλικίας. Με εντολή του τότε Υπουργού Παιδείας Νίκου Φίλη (ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16), συγκροτήθηκε Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων υπό τον εκλιπόντα Γενικό Γραμματέα (ΓΓ) ΥΠΠΕΘ Γιάννη Παντή, καθώς και Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ), αποτελούμενη από 26 καθηγητές, καθηγήτριες και επιστημονικούς συνεργάτες ελληνικών ΑΕΙ, και η οποία ανέλαβε να καταρτίσει το σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, το οποίο κατέθεσε στο ΥΠΠΕΘ τον Ιούνιο 2016. Για την υλοποίηση αυτού του σχεδίου, τον Αύγουστο 2016, καταρτίστηκε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ υπό την εποπτεία του ΓΓ ΥΠΠΕΘ (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

Το πρόγραμμα για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία σχεδιάστηκε υπό συνθήκες χρονικής πίεσης και υλοποιείται μέσα σε ένα ρευστό περιβάλλον με τον πληθυσμό των προσφύγων να είναι ιδιαιτέρως ετερογενής ως προς τα χαρακτηριστικά του και ασταθής ως προς τον αριθμό, τον τόπο και τις συνθήκες διαμονής του εντός της χώρας⁶⁷. Τα παιδιά των προσφύγων βρίσκονται σε μετάβαση

⁶⁶ Παρά το γεγονός το παρόν κείμενο αντλεί εξ ολοκλήρου από την συμμετοχή μου στην Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ από τη σύστασή της τον Αύγουστο 2016, οι απόψεις που παρουσιάζονται είναι άκρως προσωπικές και ουδόλως εκφράζουν την Ομάδα Διαχείρισης του ΥΠΠΕΘ.

⁶⁷ Οι πρόσφυγες δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, δεδομένου ότι ανάμεσά τους υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές εθνικότητες και γλώσσες, με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με διαφορετικό οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Αναλυτικότερα:

- Ο πληθυσμός των παιδιών προσφύγων εμπεριέχει νέα άγνωστα προφίλ των παιδιών, πολλά εκ των οποίων υποφέρουν από μεταπολεμικό τραύμα, που σημαίνει άγνωστες/νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.

από μία εμπόλεμη κατάσταση σε μια κανονικότητα και λόγω της βίαιης απομάκρυνσης τους από τις χώρες τους **έχουν παραμείνει εκτός σχολικού περιβάλλοντος** για αρκετά χρόνια. Συνεπώς τα ζητούμενα, στην πρώτη φάση της εκπαίδευσής τους, είναι διαφορετικά από αυτά των συνομήλικων τους στην Ελλάδα. **Ο στόχος της ΕΕ ήταν, καταρχήν, η διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής για τα παιδιά των προσφύγων, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο θεσμό του σχολείου, και δευτερευόντως η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι επιδόσεις των προσφυγόπουλων στα μαθήματα** (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

Το 2016, ο μεγαλύτερος αριθμός προσφυγόπουλων ζούσε σε πολυπληθή Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) εκτός του αστικού ιστού, πράγμα που **απαιτούσε τη διασπορά τους σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων**, δεδομένης της έλλειψης επαρκούς αριθμού αιθουσών στα όμορα σχολεία.

Τα παραπάνω δεδομένα, καθώς και το γεγονός ότι για τους περισσότερους πρόσφυγες (ιδίως τους Σύριους), η προοπτική της μετάβασης σε άλλη χώρα παραμένει η βασική επιδίωξη και προσδοκία τους, διαφοροποιούν σημαντικά τα παιδιά αυτά από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, για την εκπαιδευτική ένταξη των οποίων λειτούργησαν και λειτουργούν τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και οι Τάξεις Υποδοχής στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Η βασική καινοτομία που εισήγαγε το σχέδιο της ΕΕ για την Εκπαίδευση των Προσφύγων είναι η δημιουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες αποτελούν ένα προενταξιακό σχήμα για τα παιδιά που διαμένουν στα ΚΦΠ. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν σε απογευματινή βάρδια (2-6μ.μ.) εντός των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και πρωταρχικός τους στόχος είναι η μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και, τελικά, η επιτυχής επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα ελληνικών, αγγλικών, μαθηματικών, γνώσης υπολογιστών, φυσική αγωγή και εικαστικά, σε μια λογική ομαλής (επαν)ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Ειδικά για τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, το σχέδιο δράσης της ΕΕ προβλέπει την ίδρυση ΔΥΕΠ νηπιαγωγείου εντός των προσφυγικών καταυλισμών ως παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, στη λογική της μη απομάκρυνσης των νηπίων από τους γονείς τους.

Τα παιδιά που ζουν εκτός κέντρων υποδοχής, σε διάφορων τύπων καταλύματα και ξενώνες εντός του κοινωνικού ιστού, εντάχθηκαν σε τάξεις υποδοχής στα πρωινά σχολεία, στο πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Για την υλοποίηση του προγράμματος της Εκπαίδευσης Προσφύγων, και ειδικότερα για την έναρξη της λειτουργίας των ΔΥΕΠ, **ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), που εισήχθη με το σχέδιο της ΕΕ, είναι**

• Ετερογενής πληθυσμός όσον αφορά τη χώρα προέλευσης (ενδεικτικά το Φεβρουάριο 2018: 46% από τη Συρία, 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν)

• Ύπαρξη πολλών αναλφάβητων παιδιών ή με ελάχιστη σχολική φοίτηση και μεγάλη απουσία από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και με ασυνεχή εκπαίδευση (ενδεικτικά παιδιά που μπορεί να έχουν φοιτήσει 4 χρόνια στη Συρία, 2 χρόνια στο Λίβανο, 1 στην Τουρκία και στη συνέχεια έρχονται στην Ελλάδα).

κομβικής σημασίας. Οι ΣΕΠ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποσπάστηκαν στα ΚΦΠ/ΚΥΤ για να λειτουργήσουν ως σύνδεσμοι με τα σχολεία και ως διαμεσολαβητές μεταξύ του προσφυγικού πληθυσμού και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Είναι πέραν κάθε αμφιβολίας σίγουρο ότι δε θα ήταν δυνατό να υλοποιηθεί το πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Προσφύγων χωρίς την ύπαρξη των ΣΕΠ. Αυτή η διαπίστωση δεν αφορά μόνο το θεσμό αυτό καθαυτό, αλλά και την προσωπική προσπάθεια και το ζήλο που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να αποσπαστούν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης της χώρας – από τη Μόρια της Λέσβου ως το Πολύκαστρο του Κιλκίς – για να υπηρετήσουν αυτόν το νέο, και αρκετά ασαφή ως προς τις αρμοδιότητες, ρόλο του/της ΣΕΠ.

Πίνακας 1: Συγκριτικά στοιχεία προγράμματος Εκπαίδευσης Προσφύγων 2016-2017 και 2017-2018

	Σύνολο προσφύγων μαθητών	Σύνολο μαθητών σε ΔΥΕΠ	Σύνολο μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής	Εκτιμώμενος αριθμός μαθητών σε σχολικές μονάδες χωρίς ΤΥ	Σύνολο ΔΥΕΠ* (Δημοτικά – Γυμνάσια)	ΔΥΕΠ Νηπιαγωγεία (εντός των ΚΦ)	ΣΕΠ	Σύνολο εκπαιδευτικών που προσλήφθηκαν για ΔΥΕΠ/ΤΥ**
2016 - 2017	5000	3000	1500	500	109	3	62	324
2017 - 2018	8016	2025	5291	700	84	23	70	1408

Πηγή: Myschool, ΥΠΠΕΘ, Μάιος 2018, ίδια επεξεργασία.

*2017-18: 300 μαθητές Γυμνασίου σε 16 Γυμνάσια, 1187 μαθητές Δημοτικού σε 45 Δημοτικά, και 539 μαθητές Νηπιαγωγείου σε

23 Νηπιαγωγεία.

** 2017-18: 433 Εκπαιδευτικοί σε ΔΥΕΠ και 975 εκπαιδευτικοί σε ΤΥ.

Συνεργασία με Διεθνείς Οργανισμούς (ΔΟ) και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ)⁶⁸

Η υλοποίησή του προγράμματος πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον έλλειψης πόρων και μνημονιακών δεσμεύσεων. Η αναζήτηση πόρων ήταν καίρια ήδη από τον Ιούνιο 2016:

«Καμία από τις προτάσεις της ΕΕ δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς χρηματοδότηση από εθνικούς ή διεθνείς πόρους. Είναι λοιπόν απαραίτητο να δημιουργηθεί στο Υπουργείο μια ομάδα η οποία θα εντοπίζει πηγές χρηματοδότησης, θα διαμορφώνει υπό την πολιτική εποπτεία του Υπουργείου τις οικονομικές συμφωνίες, θα οργανώνει τη διεκδίκηση, την κατανομή και την εκταμίευση των κονδυλίων κ.λπ. Η ομάδα αυτή θα χρειαστεί να σκεφτεί τρόπους πρόσθετης χρηματοδότησης των σχολείων που θα δέχονται τους πρόσφυγες μαθητές καθώς και το ζήτημα των αυξημένων εξόδων μετακίνησης παιδιών από και προς τα Κέντρα Φιλοξενίας για την εκπαίδευσή τους. Για την εξασφάλιση χρηματοδότησης είναι επίσης απαραίτητες οι συνέργειες με διεθνείς οργανισμούς και ΜΚΟ. Σημαντικό ζήτημα είναι επίσης να εξεταστεί και το ενδεχόμενο αναζήτησης χορηγιών από ιδρύματα ή εταιρείες για την οικονομική ενίσχυση συγκεκριμένων δράσεων» (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2016: 150).

Πράγματι, βασικό μέλημα της Ομάδας Διαχείρισης ήταν και είναι η εξεύρεση πόρων και η σύναψη συνεργασιών προκειμένου να υλοποιηθούν τμήματα του προγράμματος για τα οποία είναι πρακτικά αδύνατο να βρεθεί χρηματοδότηση από ίδιους πόρους, δεδομένων μάλιστα των αργών ταχυτήτων της δημόσιας διοίκησης. Σε αυτό το πλαίσιο συνεργασιών, οι Διεθνείς Οργανισμοί, σε συνεννόηση με το Υπουργείο Παιδείας, ανέλαβαν κάποια σημαντικά κόστη του προγράμματος, όπως η μεταφορά των παιδιών από και προς τους καταυλισμούς στα σχολεία. Συνοπτικά, τα βασικά κόστη του προγράμματος καλύπτονται ως εξής:

- Οι αναπληρωτές και οι αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί για τις Τάξεις Υποδοχής προσλαμβάνονται με χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ).
- Οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών, και τα εγχειρίδια για τις ΔΥΕΠ χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ενσωμάτωσης (TAME/ AMIF).
- Η προμήθεια 30 προκατασκευασμένων και εξοπλισμένων μονάδων για χρήση σε νηπιαγωγεία στα κέντρα υποδοχής προσφύγων χρηματοδοτήθηκε επίσης από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ενσωμάτωσης⁶⁹.
- Το Ελληνικό Κοινοβούλιο παρέχει χρηματοδότηση για τα πρόσθετα έξοδα καθαρισμού και συντήρησης των σχολείων στα οποία λειτουργούν ΔΥΕΠ.
- Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ/ IOM) καλύπτει το κόστος της μεταφοράς παιδιών από τα Κέντρα Φιλοξενίας στα κοντινά σχολεία.
- Η UNICEF παρέχει χρηματοδοτική και τεχνική βοήθεια στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου, μεταξύ άλλων, με την παροχή υπηρεσιών διερμηνείας σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Επίσης χρηματοδότησε τον εξοπλισμό των νηπιαγωγείων εντός των ΚΥΤ/ΚΦ σε Λέσβο- Κάρα Τεπέ, Σάμο και Χίο.
- Ο ΔΟΜ και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες παρείχαν σχολικά σακίδια στους πρόσφυγες μαθητές από το νηπιαγωγείο ως το Γυμνάσιο.

⁶⁸ Η ενότητα αφορά τη συνεργασία με τους Διεθνείς Οργανισμούς και τις ΜΚΟ και γι'αυτό δεν αναφέρεται καθόλου στην αυτόνομη συνεργασία με άλλα εμπλεκόμενα υπουργεία, όπως το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Υπουργείο Υγείας και το ΚΕΕΛΠΝΟ, το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, κλπ.

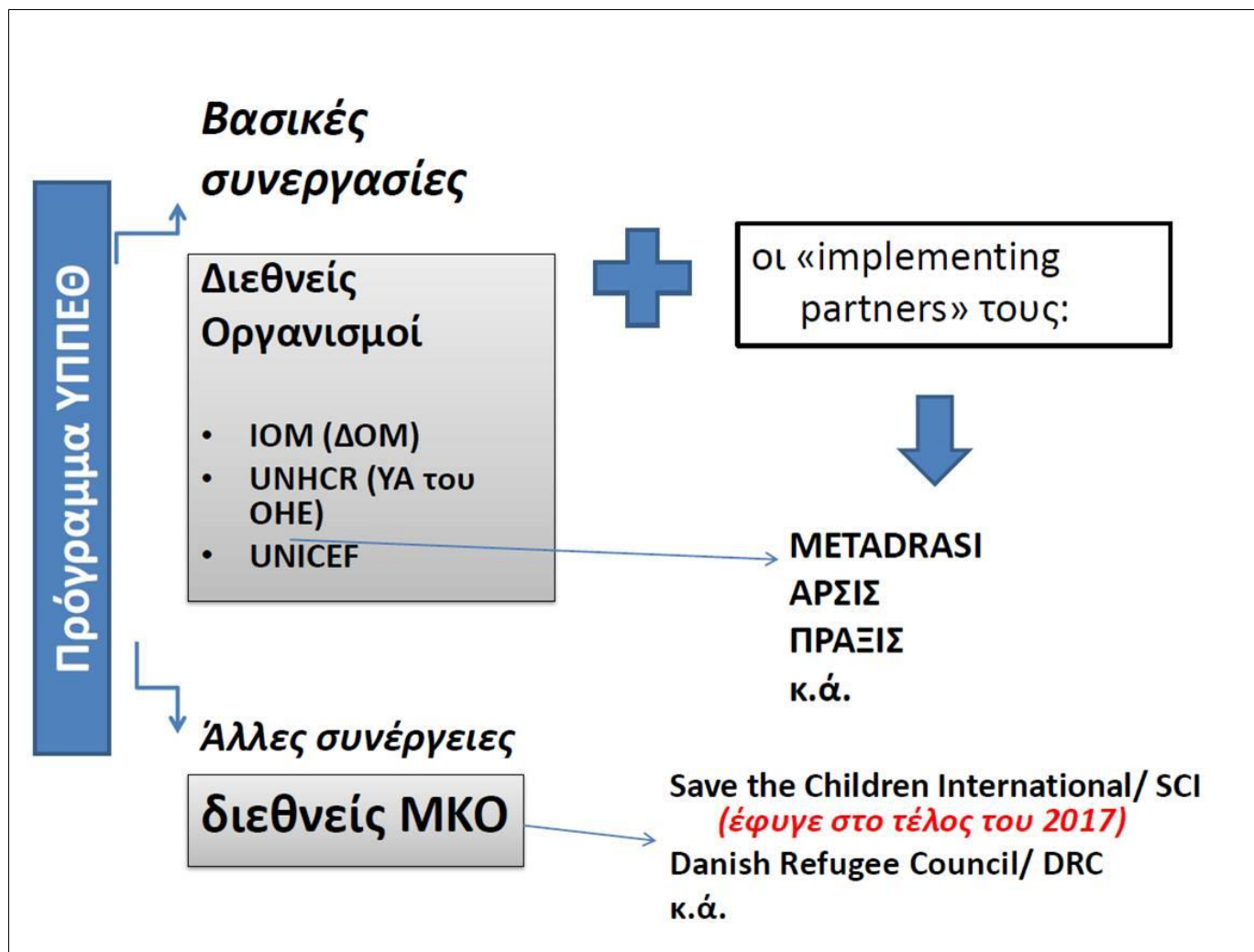
⁶⁹ Η δωρεά οικίσκων της ΥΑ για χρήση νηπιαγωγείου εξυπηρέτησε προσωρινά τη λειτουργία νηπιαγωγείων μέσα στα ΚΦΠ/ΚΥΤ, μέχρι να κλείσει ο διαγωνισμός του ΥΠΠΕΘ για την ως άνω προμήθεια και να τοποθετηθούν οι οικίσκοι στους καταυλισμούς.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί μια πληθώρα ΜΚΟ, ενώσεων εκπαιδευτικών, εθελοντών και άλλων φορέων (π.χ. ΟΤΑ, InternationalStepbystepAssociation/ISSA, OpenSocietyFoundation/OSF, Εταιρεία Πολιτισμού ΠΥΠΝΑ, DanishRefugeeCouncil/DRC, ABS, ΜΕΤΑδραση, κλπ.) που παρείχαν διαφόρων ειδών στήριξη στο πρόγραμμα.

Στις αρχές του σχολικού έτους 2017-18, άρχισε να διαμορφώνεται το σχήμα συνεργασίας που επικρατεί ως σήμερα. Για την κάλυψη των αναγκών του προγράμματος, η Ομάδα Διαχείρισης απευθύνεται στους ΔΟ ή και απευθείας στο βασικό χρηματοδότη τους, τη Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Πολιτικής Προστασίας και Επιχειρήσεων Ανθρωπιστικής Βοήθειας (DG ECHO/EuropeanCivilProtectionandHumanitarianAidOperations). Στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, οι ΔΟ αποδέχονται ή όχι αυτό που τους ζητήθηκε, αναθέτοντας συχνά (αλλά όχι πάντα) τμήματά του στους λεγόμενους «εταίρους υλοποίησης» («implementingpartners»), κυρίως εθνικές ΜΚΟ. Έτσι για παράδειγμα, το πρόγραμμα για την παροχή διερμηνέων στα σχολεία, που αποτελεί προϊόν συμφωνίας μεταξύ του ΥΠΠΕΘ και της UNICEF, υλοποιείται από τη ΜΚΟ ΜΕΤΑδραση. Με τον ίδιο τρόπο, η ΥΑ αναθέτει τη διαχείριση των ξενόνων και των διαμερισμάτων που παρέχει στις οικογένειες προσφύγων σε ΜΚΟ (πχ ΑΡΣΙΣ, ΠΡΑΞΙΣ, ΟΜΝΕΣ) αλλά και σε Δήμους (βλ. Σχ.1 παρακάτω).

Η συνεργασία δεν ήταν αυτονόητη στο ξεκίνημα του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ, τον Αύγουστο 2016, αλλά αποτελεί προϊόν συνεχούς διαπραγμάτευσης της Ομάδας Διαχείρισης εδώ και δύο χρόνια. Κι αυτό γιατί οι σχέσεις του ΥΠΠΕΘ με τους διεθνείς οργανισμούς και τις εθνικές και διεθνείς ΜΚΟ, που βρίσκονταν στην χώρα από το 2015 δημιουργώντας έτσι ένα «κατεστημένο» και ένα «κεκτημένο» στη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης, ήταν αμφίσημες. Μεταβαλλόμενες με το χρόνο, αυτές οι σχέσεις, άλλοτε ευνοούν τη συνεργασία και άλλοτε όχι. Αυτό δεν πρέπει να μας εκπλήσσει, καθώς είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι οι διεθνείς οργανισμοί στο πεδίο της μετανάστευσης παίζουν πολλαπλούς ρόλους διακρατικής και διεθνούς εμβέλειας (βλ. μεταξύ άλλων Venturas, 2015), και έτσι οι στόχοι και οι επιδιώξεις τους είναι αναμενόμενο να διαφέρουν ή ακόμη και να αντίκεινται στις επιδιώξεις κυβερνητικών φορέων, όπως είναι ένα υπουργείο παιδείας. Θα μπορούσαμε για ευκολία να ξεχωρίσουμε τρεις φάσεις σε αυτή τη σχέση.

Σχήμα 1: Συνεργασία με Διεθνείς Οργανισμούς & ΜΚΟ



Πηγή: Ίδια επεξεργασία

1^η φάση: Σχολικό έτος 2016-2017 (1^{ος} χρόνος προγράμματος)

Στο ξεκίνημα, η Ομάδα Διαχείρισης δυσκολεύτηκε να «κάνει χώρο» για το Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Προσφύγων μέσα στην πληθώρα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (μη τυπικής εκπαίδευσης) που παρείχαν, ήδη από το 2015, διεθνείς οργανισμοί και ΜΚΟ. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτήν την περίοδο είναι οι ανταγωνιστικές έως συγκρουσιακές σχέσεις με αυτούς τους οργανισμούς, καταρχήν σε κεντρικό (μάκρο) επίπεδο, με κάθετη μεταφορά αυτού του κλίματος σε επίπεδο προσωπικού στο πεδίο (μίκρο-επίπεδο), δηλαδή μεταξύ εργαζόμενων των ΔΟ/

ΜΚΟ στους προσφυγικούς καταυλισμούς και των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) του ΥΠΠΕΘ.

Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας του ΥΠΠΕΘ στην εκπαίδευση προσφυγικών πληθυσμών, καθώς και η συνεχής ρευστότητα των δεδομένων στο προσφυγικό ζήτημα, είχε ως αποτέλεσμα σχετικά αργούς ρυθμούς υλοποίησης. Από την άλλη μεριά, οι καθυστερήσεις του κράτους να υλοποιήσει γρήγορα τις εξαγγελθείσες πολιτικές δημιούργησε δυσανεμία και ανυπομονησία στους ΔΟ και τις ΜΚΟ. Υπήρξαν, έτσι, σημαντικές «αντιστάσεις» στο πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Προσφύγων. Και ενώ αναγνωρίστηκε αμέσως η αξία του σχολείου και η ένταξη των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση, στην πράξη τα πράγματα ήταν πιο δύσκολα για το ΥΠΠΕΘ, που, τον Σεπτέμβριο 2016, διεκδικούσε να γίνει – ως όφειλε – ο βασικός «παιχτής» στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, μεταξύ παλιότερων, ίσως πιο πεπειραμένων, και σίγουρα πιο ευέλικτων «παιχτών», που διέθεταν, μάλιστα μη αμελητέους προϋπολογισμούς γι' αυτό το σκοπό. .

Από την άλλη μεριά, η έλλειψη εμπειρίας των ΔΟ με υπουργεία παιδείας ευρωπαϊκών χωρών ήταν εξίσου καίρια. Οι ΔΟ και διεθνείς ΜΚΟ ήρθαν στην Ελλάδα το 2015 για να διαχειριστούν την προσφυγική κρίση *βάσει της τεχνογνωσίας και της εμπειρίας τους*, που προέρχεται από τη διαχείριση κρίσεων σε εμπόλεμες χώρες, όπως η Βοσνία το 1995, οι χώρες της Αφρικής, κ.λπ. Σε αυτές τις χώρες, οι κρατικές και κυβερνητικές υπηρεσίες συνήθως έχουν καταρρεύσει (ή υπολειτουργούν). Έτσι, στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι ίσως αυτονόητο ότι το κενό του κράτους καλύπτεται από τις δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχουν ΜΚΟ και ΔΟ. Κάτι το οποίο, σε καμιά περίπτωση, δεν αφορά την Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες⁷⁰ που έγιναν δέκτες προσφύγων από το 2015.

Αυτή υπήρξε η βασική πρόκληση στη συνεργασία και πολλές φορές στη συνεννόηση μεταξύ ΥΠΠΕΘ και ΔΟ. Το γεγονός, εξάλλου, ότι η χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DG ECHO) για τη διαχείριση της κρίσης στην εκπαίδευση κατευθύνθηκε σε ΜΚΟ και ΔΟ, και όχι απευθείας στο ΥΠΠΕΘ, ενέτεινε τις υποβόσκουσες εντάσεις. Είναι ενδεικτικό ότι για την ανθρωπιστική βοήθεια στην εκπαίδευση το 2017 ζητήθηκαν από ΜΚΟ και ΔΟ 54,5 εκ. ευρώ (UNHCR, 2016), ενώ το ΥΠΠΕΘ, την ίδια περίοδο, είχε *θεωρητικά διαθέσιμο*⁷¹ ένα προϋπολογισμό περίπου 7εκ. ευρώ από τα ΕΣΠΑ και το Ταμείο Ασύλου (TAME).

Εντάσεις και αντιστάσεις δεν υπήρξαν, όμως, μόνο κεντρικά, σε επίπεδο φορέων (ΥΠΠΕΘ- ΔΟ), αλλά και στο μικρο-επίπεδο. Η εμπειρία (των ΣΕΠ) από το πεδίο έδειξε ότι πολύ συχνά το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφύγων του Υπουργείου "μπούκοτάρεται" ποικιλοτρόπως από το προσωπικό των ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στους καταυλισμούς⁷². Αυτό γίνεται και με την ελλιπή πληροφόρηση των γονέων προσφύγων σχετικά με τη διαφορά του δημόσιου σχολείου από τη μη-τυπική εκπαίδευση και τις δραστηριότητες των ΜΚΟ, και κυρίως τα οφέλη του πρώτου ως προς την ένταξη των παιδιών στο επίσημο σχολικό σύστημα που θα τους παρέχει συνέχεια και πιστοποίηση.

Οφείλουμε, όμως, να παρατηρήσουμε δύο πράγματα. Αυτή η πρακτική δεν αφορά ούτε όλες τις ΜΚΟ ούτε ολόκληρο το προσωπικό τους. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, στο πεδίο των

⁷⁰ Όπως για παράδειγμα το γερμανικό υπουργείο παιδείας, το οποίο αντιμετώπισε παρόμοιες προκλήσεις, όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση της NinaRother (Research Centre for Migration, Integration and Asylum at the German Federal Office for Migration and Refugees /BAMF), με τίτλο «Surveying recently arrived refugees in Germany: the approach of the IAB-BAMF-SOEP-Refugee Study», στο 3ο Φόρουμ του ΟΟΣΑ "Strength through Diversity": Learning from Data, ΟΟΣΑ, Παρίσι, 12-13 Φεβρουαρίου 2018.

⁷¹ Ο προϋπολογισμός ήταν θεωρητικά διαθέσιμος τότε γιατί πρακτικά δεν ήταν άμεσα διαθέσιμος λόγω πολύ χρονοβόρων διαδικασιών για την απελευθέρωση των πιστώσεων.

⁷² Οι ΣΕΠ αναφέρονται πολύ συχνά στην έμμεση δυσφήμιση ή/και υποτίμηση του δημόσιου σχολείου, η οποία εκφράζεται και στα λεγόμενα των γονέων προσφύγων μέσω των διερμηνέων: «δεν μαθαίνουν τίποτε», «δεν δίνουν στα παιδιά υλικά ζωγραφικής», «το σχολείο και οι τάξεις δεν είναι όμορφες και ευχάριστες όπως οι χώροι των ΜΚΟ». Επίσης, πολλοί γονείς εξέφρασαν παράπονα για το δημόσιο σχολείο γιατί δεν τους βολεύει που τα παιδιά πρέπει να φύγουν από το καμπ.

διαπροσωπικών σχέσεων και της συνεργασίας που αναπτύχθηκε μέσα στα καμπ μεταξύ του προσωπικού των εμπλεκόμενων φορέων (ΜΚΟ/ΔΟ, Υπ. Μεταναστευτικής Πολιτικής, ΚΕΕΛΠΝΟ, ΥΠΠΕΘ, κλπ.), μπορεί να αναζητηθεί μια τεράστια γκάμα αντιδράσεων τόσο θετικών και υποστηρικτικών όσο και αρνητικών και υποθαλπτικών. Εξάλλου, το «μποϊκοτάρισμα» του προγράμματος προφανώς και δεν εξαντλήθηκε στις πρακτικές των ΜΚΟ: πολλά ήταν (και είναι) τα σχολεία, οι διευθυντές, οι σύλλογοι γονέων και οι τοπικές κοινωνίες που αντιτάχθηκαν στην είσοδο των προσφυγόπουλων στα σχολεία «τους», μπλοκάροντας το πρόγραμμα με ποικίλους τρόπους.

Η δεύτερη επισήμανση άπτεται των λόγων που μπορεί να οδηγούν στη δυσφήμιση του δημόσιου σχολείου. Το Σεπτέμβριο 2016, το ΥΠΠΕΘ ήρθε να διεκδικήσει τη θέση του βασικού «παίχτη» στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, με ότι αυτό θα συνεπαγόταν για τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που, όπως είδαμε, ως τότε κατευθύνονταν αποκλειστικά στις ΜΚΟ (ευλόγως, δεδομένου ότι δεν υπήρχε κάτι άλλο). Το προσωπικό των ΜΚΟ που απασχολείται σε προγράμματα εκπαίδευσης αποτελείται, ως ένα βαθμό, από άνεργους εκπαιδευτικούς⁷³. Ανάλογα με την οργάνωση στην οποία εργάζονται και την θέση τους σε αυτή, μπορεί να αμείβονται από ικανοποιητικά έως πολύ καλά σε σχέση με μόνιμους εκπαιδευτικούς στο πεδίο, όπως είναι οι ΣΕΠ. Η έλευση του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ, ίσως δημιούργησε φόβους στο προσωπικό των ΜΚΟ για το τέλος ή τη μείωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης, με σαφείς επιπτώσεις στην απασχόληση αυτών των ανθρώπων.

Οι στάσεις και συμπεριφορές των εργαζομένων των ΜΚΟ στο πρόγραμμα του ΥΠΠΕΘ χρήζουν περεταίρω μελέτης. Πάντως, η ύπαρξη, στο πεδίο, εκπαιδευτικών με διαφορετικά καθεστάτα εργασίας και σημαντικές διαφορές στις αποδοχές (μόνιμοι/ αναπληρωτές/ άνεργοι που απασχολούνται σε ΜΚΟ/ πρώην άνεργοι που απασχολούνται σε κοινωφελή προγράμματα του ΟΑΕΔ, κλπ.)⁷⁴ δημιουργεί εντάσεις στο μικρο-επίπεδο, οι οποίες προστίθενται στις εντάσεις μεταξύ φορέων (μάκρο-επίπεδο), και συμβάλλει στην ανάπτυξη ανταγωνιστικών ή και συγκρουσιακών σχέσεων στα ΚΦΠ/ΚΥΤ.

Σε αυτό το ρευστό πλαίσιο, οι γονείς πρόσφυγες δεν ήταν πάντα σε θέση να αντιληφθούν τα οφέλη της τυπικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα κάποιοι να προτιμήσουν για τα παιδιά τους κάποιο πιο «ελκυστικό» πρόγραμμα ΜΚΟ, εγκαταλείποντας το δημόσιο σχολείο.

2^η φάση: αρχές σχολικού έτους 2017-2018 (2^{ος} χρόνος προγράμματος)

Στις αρχές του σχολικού έτους 2017-2018, παρατηρείται αλλαγή κλίματος όσον αφορά τη στάση των ΔΟ και των μεγάλων διεθνών ΜΚΟ, εκ των οποίων κάποιες γνωρίζουν ότι θα αποχωρήσουν από την Ελλάδα στο τέλος του 2017, λόγω διακοπής της χρηματοδότησής τους. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη βούληση που επιδεικνύεται στο να στηριχθεί το Υπουργείο στην εφαρμογή της πολιτικής του, με αποτέλεσμα να εντείνεται η συνεργασία με τους ΔΟ.

Η αλλαγή στάσης δείχνει ρεαλισμό από τη μεριά των ΜΚΟ/ΔΟ. Γίνεται σταδιακά κατανοητό ότι το πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Προσφύγων δεν παραμένει στα χαρτιά, αλλά παίρνει – αργά αλλά σταθερά – συγκεκριμένη μορφή. Εξάλλου, όσο το πρόγραμμα επεκτείνεται και σταθεροποιείται, μειώνεται η ανάγκη για παρεχόμενη εκπαίδευση από τις ΜΚΟ, οι οποίες τώρα στρέφονται

⁷³ Πολλοί από τους οποίους είναι εγγεγραμμένοι στον Ενιαίο Πίνακα Αναπληρωτών και ενδεχομένως αναμένουν την επόμενη πρόσκληση του ΥΠΠΕΘ προκειμένου να εργαστούν.

⁷⁴ Οι διαφορές στις αποδοχές μπορεί να αφορούν τη διάκριση μεταξύ διεθνούς και εθνικού προσωπικού των οργανώσεων (μεταξύ οργανώσεων ή ακόμη και μέσα στην ίδια οργάνωση), και φυσικά σε σύγκριση με τους δημόσιους λειτουργούς / υπαλλήλους).

περισσότερο – αν και πολλές φορές μόνο στα χαρτιά – σε υποστηρικτική διδασκαλία για τα μαθήματα του σχολείου, και δραστηριότητες για την ανάπτυξη μη γνωσιακών δεξιοτήτων. Εξάλλου, είναι πλέον ορατή η μείωση της χρηματοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των προσφύγων⁷⁵.

Η αλλαγή κλίματος φαίνεται λοιπόν να σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση δύο πραγμάτων: της αναμενόμενης περαιτέρω μείωσης της χρηματοδότησης για τις ΜΚΟ, και ταυτόχρονα τη σχετική επιτυχία του προγράμματος της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ. Ο συνδυασμός των δύο δεδομένων φαίνεται να οδήγησε – έως ένα βαθμό – στη στροφή προς το ΥΠΠΕΘ, τείνοντας του *χείρα βοηθείας*. Πράγματι, πλήθος συνεργασιών σφραγίζονται με την υπογραφή μνημονίων και τη σύναψη κοινών προγραμμάτων, τα οποία είναι *τρόπο τινά* υποβοηθητικά και συμπληρωματικά του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ. Οι συνέργειες που προκύπτουν άλλοτε αφορούν τη χρηματοδότηση τμημάτων του προγράμματος και άλλοτε όχι.

Η σημαντικότερη συνεργασία που προέκυψε αυτό το διάστημα, και η οποία δεν αφορά χρηματοδότηση, είναι η συμφωνία με ΔΟ/ ΜΚΟ για την εγγραφή στα σχολεία των μαθητών που διαμένουν εκτός προσφυγικών καταυλισμών. Αυτή η εξέλιξη είναι σε άμεση συνάρτηση με τις νέες συνθήκες που προέκυψαν το σχολικό έτος 2017-2018, δηλαδή τη σταδιακή μεταφορά πολλών οικογενειών, από τις αρχές του 2017, σε άλλους τύπους καταλυμάτων (διαμερίσματα, ξενώνες, κλπ.) στον ιστό πόλεων, όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, τα Τρίκαλα, η Λειβαδιά, κλπ.

Χωρίς τη συνεργασία ΔΟ και ΜΚΟ δεν θα ήταν δυνατό να ενταχθούν τα παιδιά των διαμερισμάτων στα σχολεία, καταρχήν, γιατί η Ομάδα Διαχείρισης δεν γνωρίζει τη γεωγραφία των προσφύγων εκτός ΚΦΠ. Μέσω της συνεργασίας με την ΥΑ του ΟΗΕ, η οποία διαχειρίζεται και συντονίζει τα προγράμματα μεταφοράς, μετεγκατάστασης και στέγασης των προσφύγων, το ΥΠΠΕΘ προχώρησε στη χαρτογράφηση των αναγκών σε σχολεία, η οποία, για τη σχολική χρονιά 2017-2018, οδήγησε στο άνοιγμα 1000 νέων Τάξεων Υποδοχής στις γειτονιές διαμονής των προσφυγόπουλων. Η ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολείο πολλές φορές ενέχει την ενημέρωση των γονέων πόρτα-πόρτα. Έπειτα από τη συμφωνία του ΥΠΠΕΘ με το συντονιστικό όργανο των ΔΟ/ΜΚΟ για την εκπαίδευση⁷⁶, οι κοινωνικοί λειτουργοί των οργανισμών και των οργανώσεων που διαχειρίζονται ξενώνες δούλεψαν στενά (και ακούραστα) με τους ΣΕΠ για να φροντίσουν για την εγγραφή των παιδιών εκτός καταυλισμών στο σχολείο.

Σε αυτή τη δεύτερη φάση, έγιναν σημαντικά βήματα για τη συνεργασία μεταξύ κυβερνητικών και μη κυβερνητικών φορέων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε δημόσιες εμφανίσεις και συναντήσεις αυτό υπογραμμίζεται συχνά, αναγνωρίζοντας την «αμηχανία» της προηγούμενης φάσης, και ταυτόχρονα το γεγονός ότι χρειάζεται περισσότερη συνεργασία, συντονισμός και συνέργειες μεταξύ των δύο πλευρών τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό επίπεδο.

⁷⁵ Η ίδια η DG ECHO φαίνεται να γίνεται πιο επιλεκτική στα προγράμματα ΜΚΟ που θα χρηματοδοτήσει, ενώ, λόγω της επιτυχίας του προγράμματός του, το ΥΠΠΕΘ συνηγορεί εμμέσως στη DG ECHO για το τι θα ήθελε να χρηματοδοτηθεί με προτεραιότητα.

⁷⁶ Education Sector Working Group (ESWG), βλ. <https://data2.unhcr.org/en/working-group/4>

3^η φάση: αρχές 2018 (2^{ος} χρόνος προγράμματος)

Όπως είδαμε παραπάνω, τον δεύτερο χρόνο του προγράμματος, χρειάστηκε εκ των πραγμάτων να ενταθεί η όποια συνεργασία υπήρχε από το 2016-17 με τους ΔΟ/ΜΚΟ, αφενός, γιατί το ΥΠΠΕΘ αδυνατούσε να προσεγγίσει τους μαθητές εκτός προσφυγικών καταυλισμών, αφετέρου, γιατί η επικείμενη μείωση των χρηματοδοτήσεων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες απαιτούσε την άμεση αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων των ΜΚΟ προκειμένου για τη βιωσιμότητα τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ένα τμήμα της δραστηριότητας των ΔΟ/ΜΚΟ συνεχίστηκε, αλλά, ως ένα βαθμό, ως μέρος του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ.

Στις αρχές του 2018, με την επέκταση και την παγίωση του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ, με το καθολικό άνοιγμα ΔΥΕΠ και Τάξεων Υποδοχής για τα προσφυγόπουλα σε ολόκληρη την

ενδοχώρα, καθώς και την πιλοτική λειτουργία δύο ΔΥΕΠ δημοτικού στο νησί της Λέσβου⁷⁷, ενίοτε παρατηρείται η αποχή των παιδιών προσφύγων από τα μαθήματα των ΜΚΟ, αν και γενικά οι αριθμοί εγγεγραμμένων μαθητών/ επωφελούμενων παραμένουν υψηλοί. Η εμπειρία από το πεδίο δείχνει ότι, σε κάποια καμπ, το προσωπικό των ΜΚΟ ζητά τη βοήθεια των ΣΕΠ τόσο για την εγγραφή των παιδιών στις δραστηριότητες μη-τυπικής εκπαίδευσης όσο και για τη συγκράτησή τους στα μαθήματα. Γίνεται κατανοητό ότι η συνταρακτική μείωση του αριθμού των επωφελούμενων ενός προγράμματος μπορεί να σημάνει την κατάργησή του, ιδίως σε ένα πλαίσιο συνεχώς μειούμενης χρηματοδότησης.

Η μη συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στα μαθήματα των ΜΚΟ σημαίνει πρακτικά τη μείωση των επωφελούμενων των ΜΚΟ. Αντιθέτως, η προσέλευση και η παρουσία τους σε αυτές τις δραστηριότητες συνήθως σημαίνει ότι δεν πηγαίνουν στο σχολείο ή ότι δεν παρακολουθούν *τακτικά*. Επομένως, οι αυξομειώσεις των «επωφελούμενων» των δύο παράλληλων συστημάτων – τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης – είναι *συγκοινωνούντα δοχεία*. Εκ των πραγμάτων τα παιδιά – και ιδίως τα συγκεκριμένα παιδιά – *δε μπορούν να παρακολουθήσουν τόσα μαθήματα* στο εύρος μιας εργάσιμης εβδομάδας: είτε θα παρακολουθούν τακτικά το σχολείο είτε τα προγράμματα των ΜΚΟ είτε, όπως συμβαίνει συχνά, θα μπεινοβγαίνουν στο ένα και στο άλλο πρόγραμμα κατά βούληση ή κατά όπως βολεύει τους γονείς τους. Ελάχιστες (μεν αλλά υπαρκτές) είναι οι περιπτώσεις ιδιαιτέρως φιλομαθών μαθητών, κυρίως ηλικίας γυμνασίου–λυκείου, που παρακολουθούν τακτικά το σχολείο, και, ταυτόχρονα, μια πληθώρα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Αυτά τα σπάνια δείγματα αφορούν συνήθως μαθητές που διψούν για τη μάθηση και που μέχρι τώρα, λόγω συνθηκών, απείχαν από το σχολείο.

Γίνεται κατανοητό ότι η κατάσταση αυτή τροφοδοτεί νέες εντάσεις σε ένα πλαίσιο περιορισμού των πόρων. Η Γενική Διεύθυνση Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Πολιτικής Προστασίας (DG ECHO) έχει ανακοινώσει ότι θα αποχωρήσει από την Ελλάδα στα τέλη του 2018, χωρίς να έχει διευκρινιστεί αν θα υπάρξουν άλλες χρηματοδοτικές πηγές για την εκπαίδευση των προσφύγων. Γενικότερα, αναμένεται όλη η διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος να μεταβιβάζεται σταδιακά στην ελληνική κυβέρνηση, με αποτέλεσμα περαιτέρω απώλεια του ρόλου των ΜΚΟ στη διαχείριση της κρίσης. Φυσικά, αυτό θα φέρει περαιτέρω μείωση των θέσεων εργασίας για το προσωπικό των ΜΚΟ, γεγονός που φαίνεται να εξηγεί εν μέρει τις εντάσεις που δημιουργούνται. Οι σχέσεις ΜΚΟ-ΥΠΠΕΘ τείνουν να γίνουν και πάλι ανταγωνιστικές και νέα φαινόμενα δυσφήμισης του επίσημου σχολείου παρατηρούνται πλέον σε πολλές δομές φιλοξενίας προσφύγων. Για παράδειγμα, στα ΚΥΤ κάποιων νησιών του Αιγαίου, τα νηπιαγωγεία του ΥΠΠΕΘ λειτούργησαν με πολύ λίγα παιδιά, επειδή ταυτόχρονα λειτουργούσαν νηπιαγωγεία ΜΚΟ χωρίς άδεια από το ΙΕΠ/ ΥΠΠΕΘ⁷⁸ ή με άδειες για άλλου τύπου δραστηριότητες.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, η συμπληρωματικότητα και ο ανταγωνισμός είναι τα κύρια μάλλον αντιφατικά χαρακτηριστικά που απεικονίζουν καλύτερα τις σχέσεις ΥΠΠΕΘ – οργανώσεων, στα δύο χρόνια που πέρασαν από την έναρξη του Προγράμματος για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο οργανισμού όσο και σε χαμηλότερο επίπεδο, προσδιορίζοντας συχνά – αλλά όχι πάντα – τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται στο πεδίο, εν προκειμένω μεταξύ ΣΕΠ και προσωπικού ΜΚΟ.

⁷⁷ Οι ΔΥΕΠ νηπιαγωγείου λειτούργησαν από τις αρχές του 2018 σε όλα τα νησιά του Αιγαίου (Λέσβος, Χίος, Σάμος, Κως και Λέρος).

⁷⁸ Από την έναρξη του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ, το Σεπτέμβριο 2016, έχει δημιουργηθεί διαδικτυακή πλατφόρμα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στην οποία οι ΜΚΟ υποχρεούνται να καταθέσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα για γνωμοδότηση από το ΙΕΠ και έγκριση από το ΥΠΠΕΘ. Προαπαιτούμενο αυτής της έγκρισης είναι η μη παρεμπόδιση με οποιοδήποτε τρόπο της φοίτησης στο δημόσιο σχολείο.

Οι τριβές που δημιουργούνται μπορεί να εντείνονται όταν αφορούν εργαζομένους με παρόμοιο υπόβαθρο (πχ εκπαιδευτικοί) αλλά διαφορετικές συνθήκες εργασίας, θέση στο επάγγελμα και αποδοχές. Η κυριότερη διαχωριστική γραμμή στο πεδίο αφορά τη διάκριση εκπαιδευτικών εντός ή εκτός δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, δηλαδή αντίστοιχα μεταξύ τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι αυτός ο διαχωρισμός, εκτός από διαφορές στις αποδοχές, αφορά και ζητήματα εργασιακής επισφάλειας, συνθηκών εργασίας και ασφάλισης, και αυτά σε ένα πλαίσιο μείωσης της χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που σημαίνει την άμεση μείωση προσωπικού των ΜΚΟ και άρα την κατάργηση θέσεων εργασίας, με απώτερη συνέπεια την απώλεια εργασίας για πολλούς εκπαιδευτικούς.

Πέρα, όμως, από τις τριβές σε επίπεδο προσωπικού για τους παραπάνω λόγους, υπήρξαν και υπάρχουν διαφορές με τους Διεθνείς Οργανισμούς και τις μεγάλες διεθνείς ΜΚΟ σε κεντρικό επίπεδο. Γιατί οι οργανισμοί και οι οργανώσεις δρουν με αυτονομία, είναι υπόλογοι βασικά στους χρηματοδότες τους και ουδόλως σε κυβερνητικούς φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας, και, εν τέλει, εξυπηρετούν ίδιους στόχους που δεν υπαγορεύονται από την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους. Όταν αυτοί οι στόχοι μπορούν να εξυπηρετηθούν με ενέργειες που «ωφελούν» ταυτόχρονα αυτήν την πολιτική, φαίνεται να δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για συνέργειες και συνεργασία, χωρίς αυτό να καταργεί άπαξ τις σχέσεις ανταγωνισμού που περιγράφηκαν παραπάνω.

Βιβλιογραφία

Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων* (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018), ΥΠΠΕΘ, Αθήνα, Απρίλιος 2017. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2018 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016). Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων, ΥΠΠΕΘ, Αθήνα, Ιούνιος 2016. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2018 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf

UNHCR (2016). Regional Refugee and Migrant Response Plan (RMRP) for Europe: Jan - Dec 2017. UNHCR - The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, December 2016. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2018 από [http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/2017%20Regional%20Refugee%20&%20Migrant%20Response%20Plan%20for%20Europe%20-%20Jan-Dec%202017%20\(December%202016\).pdf](http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/2017%20Regional%20Refugee%20&%20Migrant%20Response%20Plan%20for%20Europe%20-%20Jan-Dec%202017%20(December%202016).pdf)

Venturas, L. (Ed.). (2015). *International "Migration Management" in the early Cold War: The Intergovernmental Committee for European Migration*. University of Peloponnese.

Ηλίας Κοντελής (MEd), Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

ikonteles@gmail.com

Δρ Δημήτριος Χαλκιώτης, Σύμβουλος ΙΕΠ/ΥΠΠΕΘ & Διδάσκων ΕΑΠ,

dhalkiotis@gmail.com

Περίληψη

Περιορισμένοι ανθρώπινοι και χρηματοοικονομικοί πόροι υψηλής αξίας δαπανώνται για την παροχή της εκπαίδευσης. Γι' αυτό η έννοια της αποδοτικότητας, και ειδικότερα η οικονομική αποδοτικότητα, μπορεί να συμβάλει θετικά στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διαχείρισης, υπό την έννοια της εξοικονόμησης πόρων. Σε μια περίοδο μάλιστα που η Ελλάδα αντιμετωπίζει τεράστια δημοσιονομική κρίση, η έρευνα προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση προτάσεων ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι χρηματοοικονομικοί πόροι για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποδοτικότερα, ελαχιστοποιώντας το κόστος και μεγιστοποιώντας το όφελος. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να μετρήσει τον βαθμό αποδοτικότητας των 23 Λυκείων του νομού Φθιώτιδας χρησιμοποιώντας μαθηματικά μοντέλα παλινδρόμησης, και να αναλύσει τους αιτιώδεις παράγοντες που διαμορφώνουν την οικονομική αποδοτικότητα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αποδεικνύουν πως η οικονομική αποδοτικότητά τους είναι πολύ χαμηλή, και θα ήταν πολύ σημαντικό να μελετηθεί η συνολική κατάσταση των σχολικών μονάδων σε όλη τη χώρα. Στο τέλος της παρούσας μελέτης παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η οικονομική αποδοτικότητα των Λυκείων του νομού Φθιώτιδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικονομική Αποδοτικότητα; Εισροές-Εκροές; Λύκεια Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας

Εισαγωγή

Η αποδοτικότητα των Σχολικών Μονάδων είναι ένα μείζον ζήτημα παγκοσμίως για διάφορους λόγους. Στην Ελλάδα, η αποδοτικότητα των Σχολείων δεν μετριέται και ούτε λαμβάνεται υπόψη. Με στόχο την εξοικονόμηση πόρων, ειδικά σε μια περίοδο μακρόχρονης οικονομικής και δημοσιονομικής κρίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό η παροχή της λυκειακής εκπαίδευσης να γίνεται με αποτελεσματικότερο τρόπο, έτσι ώστε να επιτρέπει τους περιορισμένους διαθέσιμους πόρους να ικανοποιούν ποιοτικά τη ζήτησή της.

Εννοιολογικό πλαίσιο

Όπως αναφέρεται στη Βιβλιογραφία και στις εμπειρικές έρευνες, ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτείται η εκπαίδευση έχει σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Lumsden, 1974· Mace, 1999· Ackaert&Verhaeghe, 2000· Neumann&Guthrie, 2002).

Η κλίμακα και το είδος των εκπαιδευτικών παροχών, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, ο τρόπος διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελούν θεμελιώδη ζητήματα (Mace, 1986· Ackaert&Verhaeghe, 2000). Καθίσταται συνεπώς αναγκαίο να μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ των μεθόδων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, στην προκειμένη περίπτωση των Γενικών Λυκείων, και της επίτευξης των οικονομικών και εκπαιδευτικών στόχων. Διότι, ο τρόπος χρηματοδότησης των Γενικών Λυκείων θεωρείται ότι επηρεάζει όχι μόνο τους στόχους τους οποίους τα Γενικά Λύκεια επιτυγχάνουν, αλλά και το πόσο αποτελεσματικά και αποδοτικά τους επιτυγχάνουν. Οι χρηματοδοτικές ανάγκες της εκπαίδευσης είναι τεράστιες, άρα και η ανάγκη για εξεύρεση και εξοικονόμηση πόρων.

Η έννοια της αποδοτικότητας χρησιμοποιείται για την ανάλυση παραγωγής, η οποία κατά την οικονομική θεωρία ορίζεται ως η διαδικασία μετατροπής ενός είδους αγαθών ή υπηρεσιών σε ένα άλλο. Έτσι στη βιομηχανική παραγωγή το εργατικό δυναμικό και το κεφάλαιο (εισροές) συνδυάζονται για να μετατρέψουν τις πρώτες ύλες σε προϊόντα (εκροές). Σύμφωνα με τους McMahon&Geske (1982), ο κλασικός ορισμός της αποδοτικότητας είναι η δυνατότητα αύξησης των επιθυμητών εκροών της εκπαίδευσης χωρίς ποσοτική αύξηση των πόρων που θα χρησιμοποιηθούν.

Το πρόβλημα της εφαρμογής της έννοιας της αποδοτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης

Μια πιθανή συμβολή των οικονομικών στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης αφορά στο να διαμορφώσει προτάσεις για το πώς χρησιμοποιούνται στην πραγματικότητα οι πόροι μέσα στις δομές / υπηρεσίες εκπαίδευσης, και στο να παρέχει καθοδήγηση στους αρμόδιους σχετικά με την εσωτερική κατανομή των κονδυλίων έτσι ώστε να εξασφαλίσουν μεγαλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Υπενθυμίζεται ότι η έννοια της αποδοτικότητας υπονοεί μια διαδικασία κατά την οποία οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές.

Στην οικονομική θεωρία η έννοια της αποδοτικότητας χρησιμοποιείται για την ανάλυση της παραγωγής, δηλαδή τη διαδικασία μετατροπής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας σε κάτι άλλο. Στην εκπαίδευση, κατά τον ίδιο τρόπο, το προσωπικό, το κεφάλαιο (σχολεία, σχολικός εξοπλισμός), το εποπτικό / διδακτικό υλικό χρησιμοποιούνται για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ένα

πρόβλημα που προκύπτει σχετικά με την εκπαίδευση είναι ότι ο διαχωρισμός μεταξύ εισροών και εκροών δεν είναι σαφής.

Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές (εισροές) κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού κύκλου μετατρέπονται οι ίδιοι σε εκροές με την αποφοίτησή τους. Επιπρόσθετα ως εκροή δεν μπορεί να θεωρείται απλά ένας απόφοιτος, αλλά η απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από τον τίτλο σπουδών.

Σε πολλές περιοχές της οικονομικής δραστηριότητας υπάρχει μικρή δυσκολία με την αναγνώριση των εκροών και τη μέτρηση της αξίας τους. Είναι όμως δυνατό να μετρηθεί η αξία των εκπαιδευτικών εκροών, αφού δεν υπάρχει τιμή αγοράς όπως για τα προϊόντα της βιομηχανικής ή της αγροτικής παραγωγής;

Η μέτρηση της οικονομικής αποδοτικότητας

Η μέτρηση της αποδοτικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξακολουθεί να είναι ένα από τα πιο δύσκολα θέματα της σύγχρονης έρευνας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Βασικά θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ δυο προσεγγίσεων στον ορισμό και μέτρηση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Πρώτον, αυτή που βασίζεται στις εισροές (input) στο σύστημα, και δεύτερον, αυτή που βασίζεται στις εκροές (output).

Ιστορικά η μέθοδος των εισροών ήταν η πρώτη που εφαρμόστηκε – και εξακολουθεί σε πολλές περιπτώσεις – ενώ η μέθοδος των εκροών είναι πιο σύγχρονη και απαιτεί μετρήσεις και στοιχεία που τώρα μπορούν να είναι διαθέσιμα σε σχέση με το παρελθόν.

Όπως έχει αναφερθεί, σύμφωνα με τον ορισμό των οικονομολόγων, οποιαδήποτε μείωση του κόστους ανά μονάδα εκροής θεωρείται ως αύξηση της οικονομικής αποδοτικότητας.

Εφόσον οι εκπαιδευτικές μονάδες θεωρούνται επιχειρήσεις πολλαπλών προϊόντων, όπου το τελικό προϊόν είναι το άθροισμα αρκετών επιμέρους προϊόντων και υπάρχει δυσκολία στον καθορισμό και μέτρηση των εκροών, υπάρχει ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της οικονομικής αποδοτικότητας. Αυτό είναι ο υπολογισμός του κόστους ανά εκπαιδευτική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επειδή οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι είναι περιορισμένοι, το ερώτημα που τίθεται πάντα σχετικά με την αξιοποίηση των πόρων δεν πρέπει να αφορά απλά το ύψος του συνολικού ποσού των πόρων, αλλά την αποδοτική χρήση τους (Johnstone, 1989). Το ερώτημα που τίθεται είναι ποιο θα πρέπει να είναι το κόστος ανά μαθητή ή ανά απόφοιτο.

Στην παρούσα μελέτη ορίζουμε το κόστος ανά μονάδα ως το κόστος ανά μαθητή. Αυτός είναι ο παραδοσιακός και πιο εύκολος τρόπος για να μετρήσει κανείς φαινομενικά την αποδοτικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η μέθοδος συνίσταται στην απλή διαίρεση του τι δαπανάται σε ένα ορισμένο κύκλο εκπαίδευσης, δια του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών / φοιτητών (Ψαχαρόπουλος, 1999, σελ.74). όπως φαίνεται παρακάτω:

$$\text{Κόστος κατά μαθητή} = \frac{\text{Συνολική δαπάνη για εκπαίδευση}}{\text{Αριθμός μαθητών}}$$

Σύγκριση του κόστους κατά μαθητή μεταξύ διαφόρων σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών περιοχών μιας χώρας και ακόμα άλλων χωρών εφόσον το κόστος έχει εκφραστεί σε συγκρίσιμες μονάδες σταθερής αγοραστικής αξίας, οδηγεί σε συμπεράσματα όσον αφορά την αποδοτικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δηλαδή όσο μεγαλύτερο το κόστος κατά μαθητή, τόσο καλύτερη η εκπαίδευση που λαμβάνει (Ψαχαρόπουλος, 1999, σελ.74).

Ένας άλλος εξίσου δημοφιλής τρόπος για την αξιολόγηση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης είναι ο λόγος διδασκομένων / διδασκόντων, δηλαδή όσο πιο λίγοι μαθητές σε μια τάξη, τόσο καλύτερη υποτίθεται ότι είναι η μάθηση (Ψαχαρόπουλος, 1999, σελ.74-75).

Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα μελέτη η μέθοδος έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποσοτική μέθοδος. Προκρίνεται η ποσοτική μέθοδος από το γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας θα συλλεχθούν αριθμητικά δεδομένα η στατιστική επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία των οποίων θα αποτελέσει την κύρια μέθοδο στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια σχολική μονάδα από τα Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας της Περιφέρειας Στέρας Ελλάδας είναι οικονομικά αποδοτικότερη;
- Γιατί πρέπει να γνωρίζουμε το συνολικό δημόσιο κόστος ανά μαθητή κατά τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής;

με σκοπό να εξαχθούν σαφή και ακριβή αποτελέσματα που να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα στην Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας.

Τα δεδομένα των μετρήσεων για την αποδοτικότητα των Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας συμπληρώνονται στην παρούσα μελέτη με τα ποσοτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις Διευθύνσεις των 23 υπό εξέταση σχολικών μονάδων, καθώς και από: τη ΔΔΕ Φθιώτιδας, την ΠΔΕ Στερεάς Ελλάδας, την Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας και τις Διευθύνσεις οικονομικών των σχολικών επιτροπών των Δήμων της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, παρατηρήσεις για έναν αριθμό οικονομικών μονάδων για μια χρονική στιγμή (Διαστρωματικά Στοιχεία / Cross – sectional data) έγινε με τη χρήση του Στατιστικού προγράμματος για τις Κοινωνικές Επιστήμες IBMSPSSStatisticsv.24 και του MSOfficeExcel 2007.

Για τη μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων θα δημιουργήσουμε τις μεταβλητές και τους δείκτες ποιότητας που παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες (Πίνακας 1. και Πίνακας 2.)

Πίνακας 1. Αποτύπωση και ερμηνεία μεταβλητών

Θεματικός Άξονας	Συμβολισμός Μεταβλητών	Ερμηνεία Μεταβλητών
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	X ₁	Αριθμός μαθητών
	X ₂	Αριθμός τμημάτων
Εκπαιδευτικό προσωπικό	X ₃	Αριθμός εκπαιδευτικών
	X ₄	Αριθμός εκπαιδευτικών που δεν συμπληρώνουν ωράριο διδασκαλίας

Δημόσια Δαπάνη	X_{10}	Ετήσια Δημόσια Δαπάνη	$X_{10.1}$	Μισθοδοσίας
			$X_{10.2}$	Λειτουργικές
			$X_{10.3}$	Μεταφοράς

Πίνακας 2. Αποτύπωση, ερμηνεία και υπολογισμός Δεικτών Ποιότητας

Συμβολισμός Δείκτη	Ερμηνεία Ποιότητας	Δεικτών	Υπολογισμός δεικτών Ποιότητας
Δ_1	Αριθμός μαθητών ανά τμήμα		$\frac{x_1}{x_2} = \frac{\text{Αριθμός Μαθητών}}{\text{Αριθμός Τμημάτων}}$
Δ_2	Αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό		$\frac{x_1}{x_3} = \frac{\text{Αριθμός Μαθητών}}{\text{Αριθμός Εκπαιδευτικών}}$
Δ_3	Ετήσια δημόσια Δαπάνη ανά Μαθητή		$\frac{x_{10}}{x_1} = \frac{\text{Ετήσια Δημόσια Δαπάνη}}{\text{Αριθμός Μαθητών}}$

Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 3. παρουσιάζονται οι τιμές των μεταβλητών που έχουν σχέση με τους θεματικούς άξονες «Μέγεθος Σχολικής Μονάδας» και «Εκπαιδευτικό Προσωπικό». Οι μεταβλητές αυτές είναι: η X_1 (Αριθμός μαθητών), η X_2 (Αριθμός τμημάτων), η X_3 (Αριθμός εκπαιδευτικών) και η X_4 (Αριθμός εκπαιδευτικών που δεν συμπληρώνουν ωράριο διδασκαλίας) για τα ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ. της ΔΔΕ Φθιώτιδας για το σχολικό έτος 2014-15.

Πίνακας 3. Ποσοτικά στοιχεία μεταβλητών που αφορούν το Μέγεθος των Σχολικών Μονάδων και το Εκπαιδευτικό Προσωπικό

A/A	Σχολική Μονάδα	Αρ. μαθητών	Αρ. τμημάτων	Αρ. εκπαιδευτικών	Αρ. εκπαιδευτικών χωρίς πλήρες ωράριο
1	1 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	333	14	21	2
2	2 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	216	10	15	8
3	3 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	255	11	21	1
4	4 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	319	14	28	6
5	5 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	263	12	23	4
6	6 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	254	12	20	2
7	Γυμνάσιο – Λ.Τ. Μοσχοχωρίου	44	3	11	3

8	ΓΕΛ Υπάτης	35	3	8	6
9	ΓΕΛ Στυλίδας	192	9	20	10
10	ΓΕΛ Πελασγίας	55	3	6	2
11	ΓΕΛ Σπερχειάδας	86	5	11	3
12	ΓΕΛ Μακρακώμης	86	5	9	2
13	ΓΕΛ Δομοκού	93	5	10	6
14	Γυμνάσιο – Λ.Τ. Νέου Μοναστηρίου	41	3	12	6
15	ΓΕΛ Αταλάντης	170	7	19	7
16	ΓΕΛ Λιβανατών	68	3	7	4
17	ΓΕΛ Μαλεσίνας	123	6	9	3
18	ΓΕΛ Μαρτίνου	56	3	7	1
19	ΓΕΛ Αμφίκλειας	71	3	8	3
20	ΓΕΛ Ελάτειας	99	6	11	0
21	ΓΕΛ Κάτω Τιθορέας	66	3	9	5
22	ΓΕΛ Καμένων Βούρλων	213	9	16	10
23	ΓΕΛ Μώλου	89	6	8	7
Σύνολο		3.227	155	309	101

Στον Πίνακα 4. παρουσιάζονται οι τιμές των μεταβλητών που έχουν σχέση με τον θεματικό άξονα «Δημόσια Δαπάνη». Οι μεταβλητές αυτές είναι: η $X_{10.1}$ (δαπάνες μισθοδοσίας εκπαιδευτικών) αφορά τη μισθοδοσία όλων των εκπαιδευτικών που απασχολήθηκαν σε κάθε σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και είχαν διδακτικά ή διοικητικά καθήκοντα, η $X_{10.2}$ (δαπάνες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων), η $X_{10.3}$ (δαπάνες που πραγματοποιήθηκαν για τη μεταφορά των μαθητών) και η X_{10} (συνολικές ετήσιες δαπάνες) για τα ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ. της ΔΔΕ Φθιώτιδας για το οικονομικό έτος 2015. Επιπλέον, υπολογίζεται η ετήσια μέση δαπάνη ανά μαθητή (μεταβλητή Δ3).

Πίνακας 4. Ποσοτικά στοιχεία μεταβλητών που αφορούν στη Δημόσια Δαπάνη. Πραγματικό Μοναδιαίο Κόστος ανά Μαθητή. Τιμές σε Ευρώ (€)

A/A	Σχολική Μονάδα	Μισθοδοσία	Λειτουργικές δαπάνες	Δαπάνες μεταφοράς	Ετήσια δημόσια δαπάνη	Ετήσια δαπάνη / μαθητή
1	1 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	563.410	9.960	1.920	575.290	1.728
2	2 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	418.610	6.470	0	425.080	1.968
3	3 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	484.940	7.590	0	492.530	1.931
4	4 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	643.500	9.520	1.920	654.940	2.053
5	5 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	520.400	8.050	0	528.450	2.009
6	6 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	477.640	7.780	0	485.420	1.911
7	Γυμνάσιο – Λ.Τ. Μοσχοχωρίου	111.850	3.900	7.620	123.370	2.804
8	ΓΕΛ Υπάτης	193.970	2.980	19.060	216.010	6.172
9	ΓΕΛ Στυλίδας	425.030	9.600	42.900	477.530	2.487
10	ΓΕΛ Πελασγίας	143.200	3.690	10.870	157.760	2.868
11	ΓΕΛ Σπερχειάδας	235.690	8.610	7.050	251.350	2.923
12	ΓΕΛ Μακρακώμης	214.160	7.350	22.870	244.380	2.842
13	ΓΕΛ Δομοκού	226.030	13.560	39.460	279.050	3.001
14	Γυμνάσιο – Λ.Τ. Νέου Μοναστηρίου	119.650	5.980	9.340	134.970	3.292
15	ΓΕΛ Αταλάντης	343.380	13.600	19.830	376.810	2.217
16	ΓΕΛ Λιβανατών	173.470	7.400	9.530	190.400	2.800
17	ΓΕΛ Μαλεσίνας	205.810	9.050	10.300	225.160	1.831
18	ΓΕΛ Μαρτίνου	151.630	8.550	7.240	167.420	2.990
19	ΓΕΛ Αμφίκλειας	156.040	5.800	2.860	164.700	2.320
20	ΓΕΛ Ελάτειας	205.730	6.400	15.820	227.950	2.303
21	ΓΕΛ Κάτω Τιθορέας	182.070	5.750	6.870	194.690	2.950
22	ΓΕΛ Καμένων Βούρλων	393.800	10.550	24.800	429.150	2.015
23	ΓΕΛ Μώλου	201.100	6.400	14.490	221.990	2.494
Σύνολο		6.791.110	178.540	274.750	7.244.400	2.245

Περιγραφικά στοιχεία για το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το εκπαιδευτικό προσωπικό

Στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακας 5, Πίνακας 6) παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς των στατιστικών δεδομένων των μεταβλητών για το σύνολο των σχολικών μονάδων που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία σχετικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη δημόσια δαπάνη.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό

	Αρ. μαθητών	Αρ. τμημάτων	Αρ. εκπαιδευτικό ν	Αρ. εκπαιδευτικών χωρίς ωράριο πλήρες
Μέση τιμή (μ.τ.)	140,30	6,74	13,43	4,39
Διάμεση τιμή	93,00	6,00	11,00	4
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	94,797	3,828	6,258	2,808
Ελάχιστη τιμή	35	3	6	0
Μέγιστη τιμή	333	14	28	10

Από τον Πίνακα 5. παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των μαθητών ανά σχολική μονάδα που εξετάζουμε είναι 140,30, σαφώς μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της χώρας που είναι 192 μαθητές (ΕΛ.ΣΤΑΤ., Σχ.Έτος 2014-15) και σημαντικά πολύ μικρότερος από το μέσο όρο της ΕΕ που είναι 633 μαθητές (Eurydice, 2012). Οι σχολικές μονάδες που έχουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών από τη μέση τιμή είναι εννέα (9) και είναι οι εξής: 1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο, 6^ο ΓΕΛ Λαμίας οι οποίες βρίσκονται σε αστική περιοχή (σε αυτή την περίπτωση η μέση τιμή των μαθητών ανά σχολική μονάδα είναι 273) και το ΓΕΛ Καμένων Βούρλων, ΓΕΛ Στυλίδας, ΓΕΛ Αταλάντης που βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή. Η μέση τιμή των μαθητών ανά σχολική μονάδα που βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή – εκτός της πόλης της Λαμίας – είναι 93,3. Από τα προηγούμενα είναι εμφανής η σημαντική διαφορά του μεγέθους των σχολικών μονάδων μεταξύ αστικής και ημιαστικής περιοχής. Αξιοσημείωτο είναι το εύρος των τιμών $R = 298$ μεταξύ μέγιστου (333 μαθητές 1^ο ΓΕΛ Λαμίας) και ελάχιστου (35 μαθητές ΓΕΛ Υπάτης) αριθμού μαθητών.

Όσον αφορά τον αριθμό των τμημάτων η μέση τιμή είναι 6,74 με επικρατούσα τιμή τα 3 τμήματα. Οκτώ (8) στις 23 σχολικές μονάδες εμφανίζονται να έχουν συνολικά 3 τμήματα, ποσοστό 35%, δηλαδή έχουμε πολύ μικρές σχολικές μονάδες με ένα τμήμα σε κάθε τάξη. Αντίθετα η Μέγιστη τιμή (14 τμήματα) εμφανίζεται μόνο στο 1^ο και 4^ο ΓΕΛ Λαμίας. Σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα με σχέση εργασίας «οργανική» τοποθέτηση στις σχολικές μονάδες που εξετάζουμε, η μέση τιμή είναι 13,43. Τέλος, παρατηρούμε ότι ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικών χωρίς πλήρες ωράριο είναι 4,39 με εύρος τιμών από 0 εκπαιδευτικούς (ΓΕΛ Ελάτειας) έως 10 εκπαιδευτικούς (ΓΕΛ Στυλίδας, ΓΕΛ Καμένων Βούρλων).

Στον πίνακα 6 εμφανίζονται τα στατιστικά αποτελέσματα σχετικά με το υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που έχουν οργανική τοποθέτηση στα ΓΕΛ και στα Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών X_3 , X_4

	Αρ. Εκπαιδευ- τικών	$X_{3,18}$	$X_{3,20}$	$X_{3,21}$	$X_{3,23}$	Αρ. εκπαιδευτικών χωρίς πλήρες ωράριο
Μέση τιμή (μ.τ.)	13,43	4,65	4,22	4,35	,22	4,39
Διάμεση τιμή	11,00	3,00	3,00	5,00	,00	4,00
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	6,258	4,802	3,503	2,166	,422	2,808
Ελάχιστη τιμή	6	0	0	0	0	0
Μέγιστη τιμή	28	16	13	8	1	10

Για να μελετήσουμε τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μόνιμων εκπαιδευτικών με οργανική τοποθέτηση στις αναφερόμενες σχολικές μονάδες, δημιουργήσαμε τις εξής μεταβλητές: $X_{3,18}$ (εκπαιδευτικός με υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας 18 ώρες την εβδομάδα και έτη προϋπηρεσίας περισσότερα από 20), $X_{3,20}$ (20 ώρες υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας ανά εβδομάδα και έτη προϋπηρεσίας μεταξύ 12 και 20), $X_{3,21}$ (21 ώρες υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας και έτη προϋπηρεσίας μεταξύ 6 και 12) και $X_{3,23}$ (23 ώρες υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας και έτη προϋπηρεσίας μεταξύ 0 και 6) αντίστοιχα. Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν άμεση σχέση με το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας τους, αλλά και με το κόστος μισθοδοσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών αμείβονται με τους υψηλότερους μισθούς. Από τον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι η μεταβλητή $X_{3,18}$ έχει μέση τιμή 4,65, η μέγιστη τιμή 16 παρατηρείται στο 4^ο ΓΕΛ Λαμίας (οι 16 στους 28

εκπαιδευτικούς έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών και καταγράφεται η υψηλότερη δαπάνη μισθοδοσίας, Πίνακας 4) και ακολουθεί η τιμή 15 στο 3^ο ΓΕΛ Λαμίας. Σε αυτά τα δυο ΓΕΛ συγκεντρώνεται το 30% των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας κατά συνέπεια μεγάλης ηλικίας και εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στον αντίποδα στα ΓΕΛ Πελασγίας, Μακρακώμης, Μαρτίνου και Μώλου δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός με ωράριο 18 ωρών. Αντίστοιχα, η μέση τιμή για τις μεταβλητές $X_{3,20}$ και $X_{3,21}$ είναι 4,22 και 4,35. Πέντε εκπαιδευτικοί υπηρετούν με προϋπηρεσία μικρότερη των 6 ετών γεγονός το οποίο οφείλεται αφενός στα περιοριστικά μέτρα δημοσιονομικής πολιτικής που εφαρμόζονται από το 2010 και μετά και αφετέρου στην ύπαρξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (242 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 24,47%) της ΔΔΕ Φθιώτιδας που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας τους (συνολικά 825 ώρες, δηλαδή σε απόλυτους αριθμούς 46 εκπαιδευτικοί). Η μέση τιμή της μεταβλητής X_4 (αριθμός εκπαιδευτικών που δεν συμπληρώνει το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας) έχει μέση τιμή 4,39, μέγιστη τιμή 10 η οποία εμφανίζεται στο ΓΕΛ Στυλίδας και στο ΓΕΛ Καμένων Βούρλων, ενώ το ΓΕΛ Ελάτειας είναι το μοναδικό σχολείο όπου όλοι οι οργανικά ανήκοντες εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το ωράριό τους (ελάχιστη τιμή 0). Στις 23 σχολικές μονάδες που εξετάζουμε παρατηρούμε ότι οι 101 στους 309 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 32,69%) δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας τους. Οι ώρες αυτές ανέρχονται συνολικά σε 242 την εβδομάδα και αντιστοιχούν σε απόλυτους αριθμούς σε περίπου 12 εκπαιδευτικούς. Λέμε σε απόλυτους αριθμούς γιατί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν είναι πολλών κλάδων / ειδικοτήτων (συνολικά 109) και καθιστούν δυσχερή σε σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την ορθολογική διαχείριση / κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού κατά το βέλτιστο τρόπο. Είναι μια από τις αιτίες που θα πρέπει να βελτιωθούν για να γίνει εξοικονόμηση πόρων, ανθρώπινων και οικονομικών.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν τις δημόσιες δαπάνες

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
$X_{10,1}$	111.850	643.500	295.265,65	159.901,083
$X_{10,2}$	2.980	13.600	7.762,61	2.705,221
$X_{10,3}$	0	42.900	11.945,65	11.861,881
X_{10}	123.370	654.940	314.973,91	159.184,249

Από τον Πίνακα 7 παρατηρούμε ότι η μέση ετήσια δαπάνη μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών ανά εξεταζόμενη σχολική μονάδα είναι 295.265,65€ με τη μεγαλύτερη δαπάνη μισθοδοσίας να ισούται με 643.500€ και καταγράφεται στο 4^ο ΓΕΛ Λαμίας και τη μικρότερη δαπάνη μισθοδοσίας να ισούται με 111.850€ και καταγράφεται στο Γυμνάσιο – Λ.Τ. Μοσχοχωρίου. Η μέση δαπάνη για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι 7.762€. Τη μεγαλύτερη δαπάνη λειτουργίας την είχε το

ΓΕΛ Αταλάντης (13.600€) και τη μικρότερη το ΓΕΛ Υπάτης (2.980€). Για τη μεταφορά των μαθητών η μέση τιμή της ετήσιας δαπάνης είναι 11.945,65€ με τη μεγαλύτερη τιμή να καταγράφεται στο ΓΕΛ Στυλίδας (42.900€).

Η συνολική ετήσια δαπάνη έχει μέση τιμή 314.973,91€ με τη μέγιστη τιμή 654.940€ να καταγράφεται στο 4^ο ΓΕΛ Λαμίας. Το εύρος τιμών της συνολικής ετήσιας δαπάνης είναι $R = 531.570$

Περιγραφικά στοιχεία για τις εισροές και τις εκροές

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μεταβλητών που ορίστηκαν ως εισροές. Παρατηρούμε ότι τα ΓΕΛ και τα Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο 20,8 μαθητές ανά τμήμα. Ο μεγαλύτερος μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα καταγράφεται στο ΓΕΛ Αταλάντης (με 24,3 μαθητές κατά μέσο όρο σε κάθε τμήμα) και ο μικρότερος μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα καταγράφεται στο ΓΕΛ Υπάτης (με 11,7 μαθητές κατά μέσο όρο σε κάθε τμήμα).

Επιπλέον, από τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι τα ΓΕΛ και τα Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο 10,4 μαθητές ανά εκπαιδευτικό. Ο μεγαλύτερος μέσος αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό καταγράφεται στο 1^ο ΓΕΛ Λαμίας (15,9 μαθητές κατά μέσο όρο ανά εκπαιδευτικό) και ο μικρότερος μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα καταγράφεται στο ΓΕΛ Υπάτης (4,4 μαθητές κατά μέσο όρο ανά εκπαιδευτικό).

Τέλος, παρατηρούμε ότι τα ΓΕΛ και τα Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο μια δαπάνη της τάξης των 2.245€ ανά μαθητή. Η μεγαλύτερη μέση δαπάνη ανά μαθητή καταγράφεται στο ΓΕΛ Υπάτης (6 172€ ανά μαθητή) και η μικρότερη μέση δαπάνη ανά μαθητή καταγράφεται στο 1^ο ΓΕΛ Λαμίας (1.728€ ανά μαθητή).

Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις εισροές (του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα (Δ1), του μέσου αριθμού μαθητών ανά εκπαιδευτικό (Δ2) και της μέσης δαπάνης ανά μαθητή (Δ3))

	Αρ. μαθητών τμήμα	/ Αρ. μαθητών εκπαιδευτικό	/ Δαπάνη / μαθητή
Μέση τιμή (μ.τ.)	20,8	10,4	2245
Τυπική απόκλιση (τ.α.)	3,66	2,62	904,25
Ελάχιστη τιμή	11,7	4,4	1728

Οικονομική αποδοτικότητα σχολείων

Με την εγγραφή των μαθητών στα σχολεία, αναμένεται ότι οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υποδομές και υπηρεσίες που διατίθενται για την εκπαίδευσή τους, αξιοποιούνται πλήρως. Αν συμβαίνει αυτό, τότε η εκπαιδευτική μονάδα λειτουργεί ιδανικά και το κόστος ανά μαθητή πλησιάζει το ελάχιστο δυνατό για τον ορισμένο αριθμό μαθητών. Εάν ο αριθμός των μαθητών είναι μικρότερος τότε, το κόστος ανά μαθητή ενδέχεται να είναι υψηλότερο, όπως και στην περίπτωση που ο αριθμός των μαθητών είναι μεγαλύτερος τότε, το κόστος ενδέχεται να είναι ξανά υψηλότερο.

Το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: υπάρχουν ή όχι οικονομίες κλίμακας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; Αν η απάντηση είναι θετική, τότε ποιος αριθμός μαθητών ανά σχολική μονάδα θα μειώσει το κόστος ανά μαθητή στο ελάχιστο;

Οι 23 σχολικές μονάδες που εξετάζονται ως προς την οικονομική αποδοτικότητά τους χαρακτηρίζονται από το μεγάλο εύρος τιμών $R = 298$ μεταξύ μέγιστου (333 μαθητές φοιτούν στο 1^ο ΓΕΛ Λαμίας) και ελάχιστου (35 μαθητές φοιτούν στο ΓΕΛ Υπάτης) αριθμού μαθητών (Πίνακας 5) και ως εκ τούτου αναμένεται το 1^ο ΓΕΛ Λαμίας να έχει το μικρότερο κόστος ανά μαθητή και αντίθετα το ΓΕΛ Υπάτης να έχει το υψηλότερο κόστος ανά μαθητή. Από αυτή τη διαπίστωση, μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι το κόστος ανά μαθητή σε σχολικές μονάδες με μικρό αριθμό μαθητών είναι υψηλότερο, ενώ μειώνεται καθώς οι σχολικές μονάδες διευρύνονται έως ένα ορισμένο μέγεθος μαθητών πέραν του οποίου το κόστος ανά μαθητή αυξάνεται και πάλι. Επομένως το κόστος ανά μαθητή είναι υψηλότερο τόσο σε μικρές όσο και σε μεγάλες σχολικές μονάδες. Η γραφική παράσταση που ερμηνεύει το μαθηματικό μοντέλο που προκύπτει από την παραπάνω υπόθεση είναι καμπύλη σχήματος «U» με τα κοίλα στραμμένα προς τα πάνω.

Η οικονομική αποδοτικότητα των 23 σχολικών μονάδων (ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ.) της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας μετρήθηκε με το δείκτη κόστος ανά μαθητή. Αυτός είναι ο παραδοσιακός και πιο εύκολος τρόπος για να μετρήσει κανείς φαινομενικά την αποδοτικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η μέθοδος συνίσταται στην απλή διαίρεση του τι δαπανάται σε ένα ορισμένο κύκλο εκπαίδευσης, δια του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών / φοιτητών (Ψαχαρόπουλος, 1999, σελ.74), όπως φαίνεται παρακάτω:

$$\text{Κόστος κατά μαθητή} = \frac{\text{Συνολική δαπάνη για εκπαίδευση}}{\text{Αριθμός μαθητών}}$$

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα τελικά αποτελέσματα της οικονομικής αποδοτικότητας για τις 23 σχολικές μονάδες (ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ.) της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας σε φθίνουσα ως προς την οικονομική αποδοτικότητα κατάταξη.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα οικονομικής αποδοτικότητας

Κατάταξη	Σχολική Μονάδα	Οικονομική αποδοτικότητα (Κόστος / Μαθητή)
1	1 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	1.728
2	ΓΕΛ Μαλεσίνας	1.831
3	6 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	1.911
4	3 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	1.931
5	2 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	1.968
6	5 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	2.009
7	ΓΕΛ Καμένων Βούρλων	2.015
8	4 ^ο ΓΕΛ Λαμίας	2.053
9	ΓΕΛ Αταλάντης	2.217
10	ΓΕΛ Ελάτειας	2.303
11	ΓΕΛ Αμφίκλειας	2.320
12	ΓΕΛ Στυλίδας	2.487
13	ΓΕΛ Μώλου	2.494
14	ΓΕΛ Λιβανατών	2.800
15	Γυμνάσιο - Λ.Τ. Μοσχοχωρίου	2.804
16	ΓΕΛ Μακρακώμης	2.842
17	ΓΕΛ Πελασγίας	2.868
18	ΓΕΛ Σπερχειάδας	2.923
19	ΓΕΛ Κάτω Τιθορέας	2.950
20	ΓΕΛ Μαρτίνου	2.990
21	ΓΕΛ Δομοκού	3.001
22	Γυμνάσιο - Λ.Τ. Νέου Μοναστηρίου	3.292
23	ΓΕΛ Υπάτης	6.172

Από τα αποτελέσματα της οικονομικής αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων που εξετάσαμε για το οικονομικό έτος 2015, διαπιστώνουμε ότι την καλύτερη οικονομική αποδοτικότητα την έχει το 1^ο ΓΕΛ Λαμίας με κόστος 1.728€ ανά μαθητή ανά έτος ενώ τη χειρότερη οικονομική αποδοτικότητα την έχει το ΓΕΛ Υπάτης με κόστος 6.172€ ανά μαθητή ανά έτος και επομένως επαληθεύτηκε η υπόθεση που διατυπώσαμε.

Επομένως, ο αριθμός των μαθητών ως κρίσιμο μέγεθος των Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης αναμένεται να έχει επίδραση στο δημόσιο κόστος αλλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επειδή στη βιβλιογραφία δεν έχει προσδιορισθεί άριστο μέγεθος για τις δομές εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις Humlum και Smith (2015) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναδείξει σε υψηλή προτεραιότητα το θέμα της μελέτης της επίδρασης του μεγέθους των σχολικών μονάδων στο κόστος και στην ισότητα στην εκπαίδευση.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα που θέσαμε στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας, θα διερευνήσουμε αν ο αριθμός των μαθητών των 23 σχολικών μονάδων που μελετάμε στην παρούσα εργασία επιδρά στο ετήσιο δημόσιο κόστος ανά μαθητή και θα αναζητήσουμε το βέλτιστο μέγεθος αυτών, υπό την έννοια της ελαχιστοποίησης του ετήσιου δημόσιου κόστους ανά μαθητή, διότι δεν μπορεί μια σχολική μονάδα να εκπαιδεύει απεριόριστο αριθμό μαθητών. Για το σκοπό αυτό θα αναζητήσουμε το μαθηματικό μοντέλο που θα προσδιορίζει το βέλτιστο μέγεθος των σχολικών μονάδων. Στους παρακάτω Πίνακες 10 και 11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το μέσο κόστος ανά μαθητή και το συντελεστή συσχέτισής τους αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών που αφορούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το μέσο κόστος ανά μαθητή

	Πλήθος σχ. Μονάδων	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αρ. μαθητών (S)	23	35	333	140,30	94,797
Μέσο κόστος / μαθητή (C)	23	1728	6172	2604,74	904,301

Τα στοιχεία του Πίνακα 10 αναδεικνύουν το μεγάλο εύρος στις τιμές των μεταβλητών: S (αριθμός μαθητών) και C (μέσο κόστος / μαθητή) αντίστοιχα.

Οι τιμές των συντελεστών μεταβολής είναι: $CV_S=67,5\%$ και $CV_C=34,7\%$ αντίστοιχα, και οι δύο μεγαλύτερες του 10%.

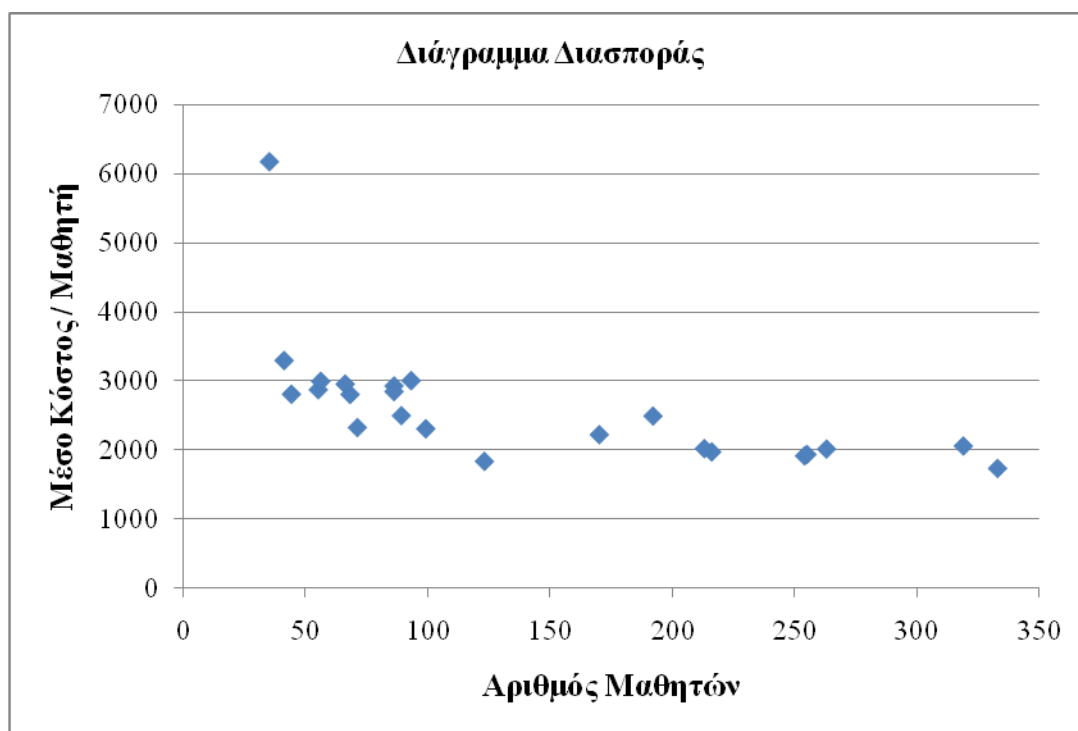
Πίνακας 11. Συντελεστής Συσχέτισης r των S και C

Αρ. μαθητών (S)	Μέσο κόστος / μαθητή (C)

Αρ. μαθητών (S)	PearsonCorrelation	1	-,616**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	23	23
Μέσο κόστος / μαθητή (C)	PearsonCorrelation	-,616**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	23	23

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson των μεταβλητών S και C είναι ($r = -.616$, $sig. < 0.01$), στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.01$. Το αρνητικό πρόσημο υποδηλώνει τη συμμεταβολή των δυο μεταβλητών S και C αντίθετης φοράς, τουλάχιστον μέχρι κάποια τιμή του S. Την αντίθετη κατεύθυνση συμμεταβολής των μεταβλητών S και C δείχνει και το επόμενο διάγραμμα (νέφος) διασποράς.



Εικόνα 1 Διάγραμμα Διασποράς αριθμού μαθητών και μέσου κόστους ανά μαθητή.

Στον επόμενο Πίνακα 12 γίνεται ομαδοποίηση των σχολικών μονάδων ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους σε κλάσεις της μορφής [... - ...) εύρους 50 μαθητών.

Πίνακας 12. Ομαδοποίηση σχολικών μονάδων ανάλογα με τον αριθμό μαθητών

Κλάση	Όρια Κλάσης	Συχνότητα n_i	Μέση τιμή ανά κλάση	Μέσο κόστος ανά μαθητή / κλάση
1	[0 - 50)	3	40	4.089,33
2	[50 - 100)	10	77	2.749,10
3	[100 - 150)	1	123	1.831,00
4	[150 - 200)	2	181	2.352,00
5	[200 - 250)	2	215	1.991,50
6	[250 - 300)	3	257	1.950,33
7	[300 - 350)	2	326	1.890,50
Σύνολο		23	3.227	59.909

Παρατηρώντας τη θέση των 23 διατεταγμένων σημείων (s_i, c_i), $i=1,2,\dots,23$ στο επίπεδο S-C (Εικόνα 1) και τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα 12 φαίνεται να επιβεβαιώνεται μάλλον η «υπόδειξη» της οικονομικής θεωρίας του κόστους παραγωγής, σύμφωνα με την οποία το μέσο κόστος παραγωγής, ως προς την ποσότητα παραγωγής, τόσο βραχυχρονίως όσο και μακροχρονίως, διαγράφει καμπύλη σχήματος «U», παραβολή με τα κοίλα στραμμένα προς τα πάνω.

Η παραπάνω υπόθεση μας οδηγεί στο ότι το μαθηματικό μοντέλο παλινδρόμησης θα είναι το:

$$C(S)=a \cdot S^2 + b \cdot S + c \quad (1)$$

Όπου $C(S)$: το αναμενόμενο ετήσιο μέσο κόστος / μαθητή, S : αριθμός μαθητών και a, b, c : συντελεστές παλινδρόμησης. Η εκτίμηση των συντελεστών παλινδρόμησης της παραπάνω τετραγωνικής συνάρτησης θα πραγματοποιηθεί με βάση την αρχή των ελαχίστων τετραγώνων χρησιμοποιώντας το SPSSv.24. και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13

Πίνακας 13. Εκτιμήσεις συντελεστών μοντέλου

	Συντελεστές	Τυπικό σφάλμα	t	p-τιμές
C	4305,257	491,851	8,753	0,000
B	-20,926	7,369	-2,840	0,010
A	0,044	0,021	2,088	0,050

$$R^2 = 0,49, \quad F = 9,61$$

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου είναι:

$$a = 0,044 \quad b = -20,926 \quad c = 4305,257$$

Οι τιμές αυτές των b, c είναι στατιστικά σημαντικές, επειδή η αντίστοιχη για κάθε μια p -τιμή είναι μικρότερη του 0,05, η δε τιμή του a είναι ίση με το 0,05. Το μοντέλο εξηγεί το 49% της μεταβλητότητας των δεδομένων, επειδή είναι $R^2 = 0,49$

Επομένως η εξίσωση είναι:

$$C(S) = 0,044 \cdot S^2 - 20,926 \cdot S + 4305,257 \quad (2)$$

Υπολογίζουμε τα ακρότατα της συνάρτησης $C(S)$, που ορίζεται από την (2).

❖ 1^η παράγωγος της (2):

$$C'(S) = 0 \Leftrightarrow 0,088 \cdot S - 20,926 = 0 \Leftrightarrow S = 237,795$$

❖ 2^η παράγωγος της (2):

$$C''(S) = 0,088 > 0$$

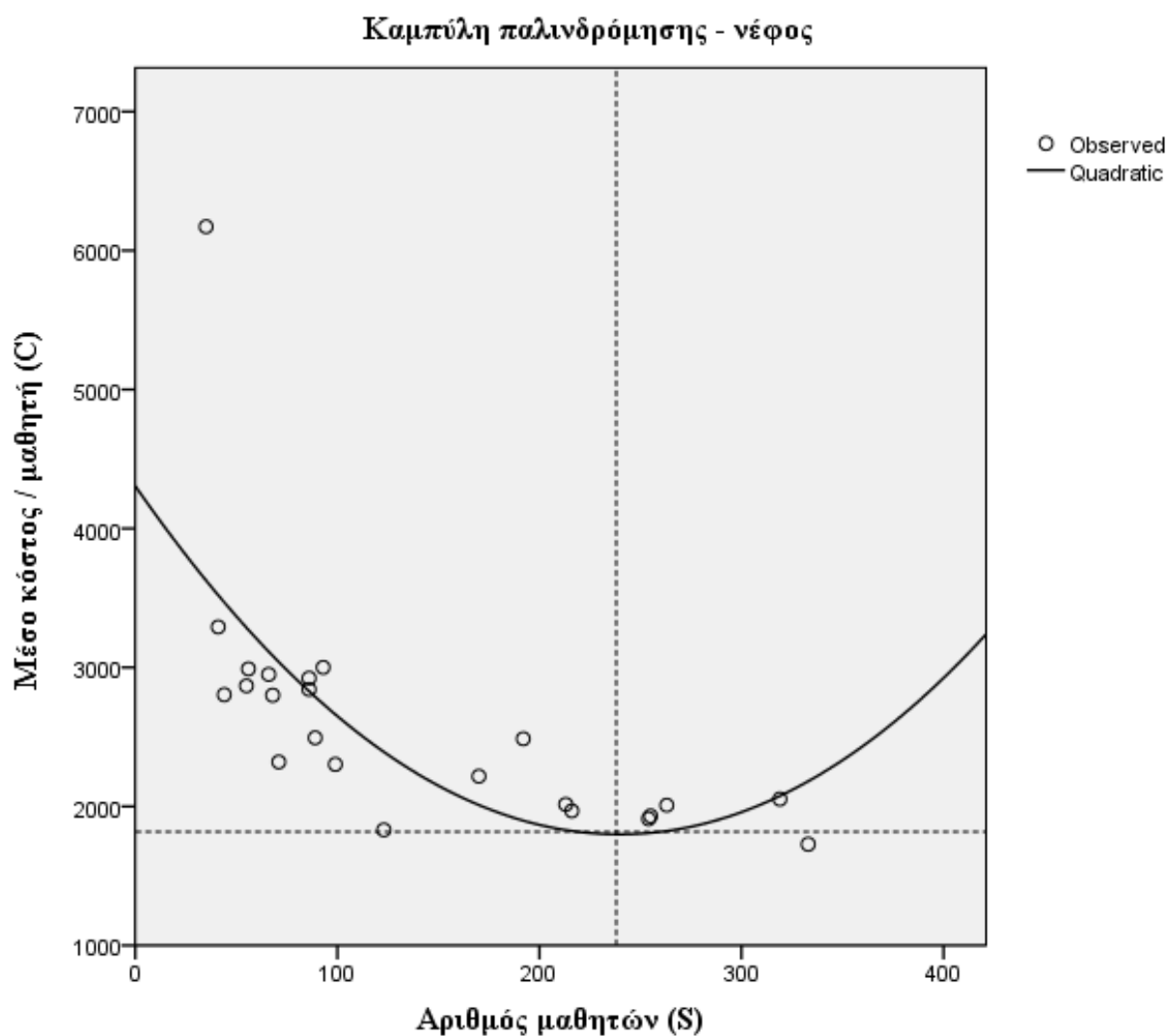
Επομένως το Μέσο κόστος ανά μαθητή ελαχιστοποιείται όταν ο αριθμός των μαθητών γίνει:

$$S = 238 \text{ μαθητές ανά σχολική μονάδα και το αντίστοιχο ελάχιστο κόστος είναι: } C_{\min} = 1.817,205$$

€. Σχολικές μονάδες με αυτό το μέγεθος μαθητικού δυναμικού δουλεύουν σε ιδανικό επίπεδο. Σχολικές μονάδες με αριθμό μαθητών μικρότερο ή μεγαλύτερο από αυτόν τον αριθμό υποφέρουν από έλλειψη οικονομικών κλίμακας (αντιοικονομίες κλίμακας), άρα χαρακτηρίζονται από σπατάλη πόρων.

Τα ευρήματα αυτά, για την οικονομική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών δαπανών, θα πρέπει οι αρμόδιοι να τα λάβουν υπόψη τους για τη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Στο διάγραμμα διασποράς S - C που ακολουθεί, απεικονίζεται το νέφος των 23 σημείων (s_i, c_i) για $i=1, 2, \dots, 23$, η καμπύλη παλινδρόμησης της συνάρτησης (2) και το βέλτιστο σημείο $(S, C_{\min}) = (238, 1817,205)$ ως τομή των διάστικτων κάθετων ευθειών.



Εικόνα 2 Διάγραμμα διασποράς και καμπύλη παλινδρόμησης

Οι επιπτώσεις των αποτελεσμάτων στην αποδοτικότητα

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα παραπάνω κατέδειξε την ύπαρξη ενδείξεων ότι οι σχολικές μονάδες ανώτερης γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εξετάσαμε στην περούσα εργασία ήταν μη αποδοτικές για το οικονομικό έτος 2015 για τους εξής λόγους:

- ❖ Αναφορικά με την οικονομική αποδοτικότητα:
Βρέθηκε ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση / διακύμανση στο ετήσιο κόστος ανά μαθητή ανάμεσα στα ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.

Οι παράγοντες που εξηγούν αυτή τη διαφοροποίηση / διακύμανση είναι:

- Η αναλογία μαθητών / εκπαιδευτικό που κυμαίνεται από 4 έως 16.

- Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών και υψηλότερες αμοιβές που κυμαίνεται μεταξύ του 0% και του 71,43%.
- Το βέλτιστο μέγεθος των σχολικών μονάδων που εκτιμήθηκε σε 238 μαθητές και το ελάχιστο κόστος σε 1.817,205€ ανά μαθητή ανά έτος

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε στατιστικά τις 23 σχολικές μονάδες γενικής παιδείας, 21 ΓΕΛ και 2 Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας για το Οικονομικό Έτος 2015 αναλύοντας μια σειρά από μεταβλητές και δείκτες, απαραίτητων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Από την καταγραφή / επεξεργασία / ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι σχολικές μονάδες (ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ.) αρμοδιότητας της ΔΔΕ Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο 140 μαθητές, μέγεθος δηλαδή μικρότερο των ΓΕΛ της χώρας και σημαντικά μικρότερο των χωρών της ΕΕ.
- Το μέσο μέγεθος των σχολικών μονάδων (ΓΕΛ) του αστικού Δήμου – μόνο στην πόλη της Λαμίας – είναι πολύ μεγαλύτερο (τριπλάσιο) από το αντίστοιχο των ημιαστικών Δήμων της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.
- Οι σχολικές μονάδες (ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ.) αρμοδιότητας της ΔΔΕ Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο 20,8 μαθητές ανά τμήμα.
- Οι σχολικές μονάδες (ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ.) αρμοδιότητας της ΔΔΕ Φθιώτιδας έχουν κατά μέσο όρο 10,44 μαθητές ανά εκπαιδευτικό.
- Η μέση ετήσια δαπάνη ανά μαθητή είναι 2.245 €.
- Η μέση ετήσια δαπάνη ανά μαθητή μειώνεται με την αύξηση του μεγέθους, και μέχρι ενός επιπέδου, των ΓΕΛ.
- Το βέλτιστο μέγεθος των Λυκείων, είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το υφιστάμενο μέγεθος.

Χαρακτηριστικό των αποτελεσμάτων είναι ότι ο μέσος αριθμός μαθητών ανά τάξη ήταν ίσος με 20,8 που κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητικός ενώ η μέγιστη μέση τιμή ανά τμήμα μαθητών έφθασε τους 24,3 μαθητές ανά τάξη στο ΓΕΛ Αταλάντης όταν το ανώτερο επιτρεπτό όριο είναι 25 μαθητές ανά τάξη προσανυξημένος κατά 10%. Η Ελλάδα είχε στο παρελθόν ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά ωρών διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό στο πλαίσιο των χωρών του ΟΟΣΑ και έναν από τους χαμηλότερους αριθμούς μαθητών ανά τάξη. Η Ελλάδα είναι μία χώρα με μικρά, πολύ μικρά σχολεία. Περισσότερα από 1.300 Δημοτικά Σχολεία έχουν λιγότερους από 25 μαθητές και περισσότερα από 250 Γυμνάσια και 70 Λύκεια έχουν λιγότερους από 50 μαθητές συνολικά. Ελάχιστα σχολεία έχουν εγγεγραμμένους περισσότερους από 400 μαθητές και είναι κυρίως σχολεία ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε στα 23 εξεταζόμενα ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας ότι η μέση αναλογία μαθητών / εκπαιδευτικών και ο αριθμός μαθητών ανά τάξη στην Ελλάδα είναι σημαντικά χαμηλότερος από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Πιο

αναλυτικά στα 23 ΓΕΛ και Γυμνάσια – Λ.Τ. της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας προέκυψε ότι υπάρχουν κατά μέσο όρο μόλις 10,44 μαθητές ανά εκπαιδευτικό.

Η μέτρηση της οικονομικής αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας βασίστηκε στο κόστος ανά μαθητή. Από την ανάλυση των δεδομένων για την οικονομική αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων προέκυψε ότι τη μέγιστη οικονομική αποδοτικότητα την επιτυγχάνει το 1^ο ΓΕΛ Λαμίας με κόστος 1.728€ ανά μαθητή και ακολουθούν το ΓΕΛ Μαλεσίνας με κόστος 1.831€ ανά μαθητή, το 6^ο ΓΕΛ Λαμίας με κόστος 1.911€ ανά μαθητή και το 3^ο ΓΕΛ Λαμίας με κόστος 1.931€ ανά μαθητή. Ενώ στις τρεις τελευταίες θέσεις βάσει οικονομικής αποδοτικότητας ταξινομήθηκαν το ΓΕΛ Δομοκού με κόστος 3.001€ ανά μαθητή, το Γυμνάσιο - Λ.Τ. Νέου Μοναστηρίου με κόστος 3.292€ ανά μαθητή και στην τελευταία θέση βρέθηκε το ΓΕΛ Υπάτης με κόστος 6.172€ ανά μαθητή.

Για την επιβεβαίωση της υπόθεσης της οικονομικής θεωρίας παραγωγής η επίλυση του μαθηματικού μοντέλου παλινδρόμησης $C(S)=a \cdot S^2 + b \cdot S + c$ (1) έδειξε ότι το Μέσο κόστος ανά μαθητή ελαχιστοποιείται όταν ο αριθμός των μαθητών γίνει: $S = 238$ μαθητές και το αντίστοιχο ελάχιστο κόστος είναι: $C_{\min} = 1.817,205$

Προτάσεις

Από την προηγηθείσα στατιστική επεξεργασία / ανάλυση / ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων σχετικά με την οικονομική αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων που εξετάσαμε στην παρούσα εργασία και με στόχο τη βελτίωση αυτής, προτείνουμε τις εξής αλλαγές:

❖ Συγχώνευση / συνένωση σχολικών μονάδων.

Από τη χωροταξική κατανομή των εξεταζόμενων σχολικών μονάδων στους Δήμους διαπιστώνουμε τα εξής:

- Σε όλους τους ημιαστικούς Δήμους της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας λειτουργούν μικρές έως πολύ μικρές σχολικές μονάδες ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 73,33% των σχολικών μονάδων των ημιαστικών Δήμων έχει μέγεθος μικρότερο των 100 μαθητών. Στον αστικό Δήμο, στο πολεοδομικό συγκρότημα της πόλης της Λαμίας μόνο πέντε από τις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες (ποσοστό 21,73%) βρέθηκαν να έχουν μέγεθος μεγαλύτερο του βέλτιστου των 238 μαθητών ανά σχολική μονάδα όπως προέκυψε από την ανάλυση παλινδρόμησης ενώ, εκτός πολεοδομικού συγκροτήματος λειτουργούν οι δυο μικρότερες σχολικές μονάδες με μέγεθος μικρότερο των 50 μαθητών.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε το γεγονός ότι στον ίδιο Δήμο Μακρακώμης λειτουργούν σε απόσταση 5Km δυο ομοιογενή ΓΕΛ, το ΓΕΛ Σπερχειάδας με 86 μαθητές, μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα 17,2, μέσο όρο μαθητών ανά εκπαιδευτικό 7,82, και 18^η θέση κατάταξης στην οικονομική αποδοτικότητα με μέσο κόστος ανά μαθητή 2.923€ και το ΓΕΛ Μακρακώμης με 86 μαθητές, μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα 17,2, μέσο όρο μαθητών ανά εκπαιδευτικό 9,56, 16^η θέση κατάταξης στην οικονομική αποδοτικότητα με μέσο κόστος ανά μαθητή 2.868€.

- Η χιλιομετρική εγγύτητα μεταξύ των Δημοτικών Διαμερισμάτων του κάθε Δήμου στα οποία λειτουργούν σχολικές μονάδες τις οποίες εξετάσαμε στην παρούσα εργασία είναι μικρή έως πολύ μικρή.

- Το γεωμορφολογικό ανάγλυφο της περιοχής είναι ήπιο.

Προτείνουμε με αφορμή τις παραπάνω διαπιστώσεις, τη συνένωση / συγχώνευση των σχολικών μονάδων σε επίπεδο Δήμων με δεδομένη την παραγωγή οικονομικών αποτελεσμάτων κλίμακας κατά έτος (διότι θα λειτουργούν κοντά στο βέλτιστο μέγεθος), δημιουργία καλύτερων συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (μείωση άγχους) με την αποφυγή της μετακίνησής τους για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας τους, καλύτερες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές με την ανάπτυξη της ευγενούς άμιλλας μεταξύ τους (μεγαλύτερος μέσος όρος μαθητών ανά τμήμα), αλλαγή παραστάσεων (μαθητές από περισσότερες περιοχές), κ.ά.

❖ Διαχείριση εκπαιδευτικού προσωπικού.

Από τη μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων σχετικά με τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού εβδομαδιαίου ωραρίου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με οργανική σχέση εργασίας στις εξεταζόμενες σχολικές μονάδες προέκυψε ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας τους.

Για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης και την καλύτερη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως η Διοίκηση Ανθρώπινι Δυναμικού ορίζει, προτείνουμε να γίνει:

- Προσπάθεια εξορθολογισμού του συστήματος τοποθέτησης – οργανικές τοποθετήσεις, υπεραριθμίες, διάθεση – του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Μετακίνηση / διάθεση εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου τους και μεταξύ όμορων σχολικών μονάδων των ΔΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.
- Λαμβάνοντας υπόψη και την ειδικότητα / κλάδο των εκπαιδευτικών, απόσπαση / διάθεσή τους και σε δημόσιους φορείς πέραν των σχολικών μονάδων (ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα κλάδων / ειδικοτήτων εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη συμπλήρωση του ωραρίου διδασκαλίας όπως: οι εκπαιδευτικοί ΠΕ:11 Φυσικής Αγωγής θα μπορούσαν να απασχοληθούν σε αθλητικές δομές των Δήμων, όμοια οι εκπαιδευτικοί ΠΕ:19/20 Πληροφορικής).

❖ Γεωγραφική ανακατανομή ΓΕΛ

Έχοντας υπόψη τα παρακάτω δεδομένα:

- Το σχολικό έτος αναφοράς: 2014-15 φοιτούσαν στις 23 εξεταζόμενες σχολικές μονάδες 3.227 μαθητές κατανομημένοι σε 155 τμήματα γενικής παιδείας (με μέσο όρο 20,8 μαθητές / τμήμα).
- Τα επόμενα έτη δεν προβλέπονται δημογραφικές / πληθυσμιακές μεταβολές.
- Τα αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης που υποδεικνύουν το βέλτιστο μέγεθος των ΓΕΛ (238 μαθητές / ΓΕΛ).
- Τη διοικητική διάρθρωση της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας.

Προτείνουμε μια νέα γεωγραφική δομή στην κατανομή των ΓΕΛ που να προβλέπει για την Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας ως βέλτιστο αριθμό τη λειτουργία 15 σχολικών μονάδων ΓΕΛ από τις 23 υπάρχουσες που λειτουργούσαν (ποσοστό μείωσης 35%) κατά το σχολικό έτος αναφοράς 2014-15 με κατανομή των μαθητών σε 134 τμήματα (μείωση κατά 13,55%) και με μέσο όρο 24 μαθητές / τμήμα (αύξηση κατά 15,38%).

Η προτεινόμενη κατανομή των ΓΕΛ στους αντίστοιχους Δήμους να είναι η εξής: Λαμιέων 7, Στυλίδας 1, Μακρακώμης* 1, Δομοκού* 1, Λοκρών* 2, Αμφίκλειας – Ελάτειας 1 και Μώλου – Αγίου Κωνσταντίνου* 2. (Στους Δήμους: Μακρακώμης, Δομοκού, Λοκρών (ΔΔ Μαλεσίνας) τα

υπό συγχώνευση ΓΕΛ έχουν μέγεθος μικρότερο του βέλτιστου ενώ στο Δήμο Μώλου – Αγίου Κωνσταντίνου η συγχώνευση των δυο ΓΕΛ σε ένα θα απέφερε μέγεθος μεγαλύτερο του βέλτιστου).

Το προσδοκώμενο συνολικό ετήσιο οικονομικό όφελος εκτιμάται να ανέλθει σε 1.028.790€, που είναι το 14,2% του υπάρχοντος συνολικού ετήσιου κόστους από την ελάττωση της δαπάνης μισθοδοσίας κατά 1.213.000€, την ελάττωση των λειτουργικών εξόδων κατά 45.790€ και την αύξηση της δαπάνης μεταφοράς των μαθητών κατά 230.000€ (Παράρτημα Α).

❖ Διάθεση οικονομικού οφέλους.

Από την προτεινόμενη νέα γεωγραφική κατανομή των ΓΕΛ στους αντίστοιχους Δήμους, αφού διασφαλισθεί ότι δεν θα μετακυληθεί πρόσθετο κόστος στις οικογένειες των μαθητών (από τη μετακίνηση των μαθητών), η περιστολή της δημόσιας δαπάνης, η οποία θα προκύψει προτείνεται να εγγράφεται σε ειδικούς κωδικούς στους προϋπολογισμούς:

- της κεντρικής κυβέρνησης σε ποσοστό 40%,
- της αυτοδιοίκησης Β' βαθμού κατά 30% και
- της αυτοδιοίκησης Γ' βαθμού κατά 30%.

Το ποσό αυτό θα δαπανάται αποκλειστικά σε δράσεις εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης με σκοπό από την εφαρμογή της προτεινόμενης πολιτικής, να αυξάνεται η ποσότητα και να βελτιώνεται η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου της περιοχής. Έτσι, διαχρονικά, θα ισχυροποιείται ο παράγοντας «κλειδί» για την προώθηση της βιώσιμης μεγέθυνσης / ανάπτυξης της οικονομίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τομ. Α΄, σελ. 239-283). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Διεθνής

Ackaert, L., & Verhaeghe, J. (2000). The influence of Financial Factors on Participation in Higher Education, *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Edinburg, 20-23 September 2000.

Humlum, M.K., & Smith, N. (2015). The impact of School size and School consolidations on quality and equity in education. European Export Network on Economics of Education, Analytical report 24.

Johnston, D.B. (1989). *The Cost of Higher Education*. State University of New York, at Buffalo.

Le Grand, J., Propper, C., & Robinson, R. (1992). *The Economics of Social Problems*, London, The McMillan Press Ltd.

Lumsden, K. (1974). Efficiency in Universities: *The La Paz Papers*, Elsevier, Amsterdam.

Mace, J. (1986). *The Economics and Financing of Education*, Allama Iqbal Open University.

Mace, J. (1986). The Funding of Educational institutions: Common Ground between Economists of Education and Educational Administrators. In D. Howell (Ed.), *Collaborative Research in Educational Administration: Sheffield Papers in Education Management No.49*, Sheffield Polytechnic, Sheffield.

Mace, J. (1999). University Funding Changes and University Efficiency, *Higher Education Review*, 25(2).

McMahon, W., & Geske, T. (1982). Financing Education: Overcoming Inefficiency and inequity, IL: *University of Illinois Press*, Urbana.

Neumann, R., & Guthrie, J. (2002). The Corporatization of Research in Australian Higher Education, *Critical Perspectives on Accounting*, 13, p. 721-741, Elsevier Science Ltd.

Stiglitz, J. (1992). *Οικονομική του Δημόσιου Τομέα*. Εκδόσεις. Αθήνα: Κριτική.

Thomas, H., & Simkins, T. (1987). *Economics and the Management of Education: Emerging Themes*, Lewes: The Falmer Press.

Thomas, H. (1990). *Education Cost and Performance: A cost – effectiveness analysis*, Cassel, London.

Wagner, L. (1977). *The Economics of the Open University, Revisited in Higher Education*, 6(4), pp. 359-81.

Windham, D.M. (1988). *Improving the Efficiency of Educational Systems: Indicators of Effectiveness and Efficiency*, Educational Efficiency Clearinghouse, Tallahassee, Florida

Παράρτημα Α: Νέα αρχιτεκτονική ΓΕΛ

A/A	Δήμος	Πλήθ. σχ. μον.	Αρ. μαθ. / σχ. Μονάδα	Αρ. τμημ. / σχ. μονάδα	Δαπάνη μισθοδοσίας	Λειτουργικές δαπάνες	Δαπάνη μεταφοράς
1	Λαμιέων	7	246	70	-488.000	0	40.000
2	Στυλίδας	1	247	10	-112.000	-3.690	33.000
3	Μακρακώμης	1	172	7	-148.000	-8.000	25.000
4	Δομοκού	1	134	6	-131.000	-6.000	18.000
5	Λοκρών	1	238	10	-28.000	-7.400	30.000
		1	179	8	-83.000	-8.500	24.000
6	Αμφίκλειας - Ελάτειας	1	236	10	-111.000	-12.200	60.000
7	Μώλου	1	213	9	-23.000	0	0
	Αγίου Κωνσταντίνου	1	89	4	-89.000	0	0
					-1.213.000	-45.790	230.000
Υπάρχουσα κατάσταση		23	3.227	155	6.791.110	178.540	274.750
Προτεινόμενη κατάσταση		15	3.227	134	5.578.110	132.750	504.750
Συνολικό ετήσιο όφελος: 1.028.790€ (ποσοστό 14,2%)							

Με αφορμή, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας που κατέδειξαν την ύπαρξη ενδείξεων ότι οι σχολικές μονάδες γενικής παιδείας ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας ήταν μη αποδοτικές, παρουσιάζουμε την πρόταση για τη νέα αρχιτεκτονική στη χωροταξική κατανομή των ΓΕΛ στην Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας και εκτιμάμε το συνολικό ετήσιο όφελος που θα προκύπτει.

Κριτήρια για τη συνένωση των σχολικών μονάδων αποτελούν:

- ο Δήμος και
- ο βέλτιστος αριθμός των 238 μαθητών ανά σχολική μονάδα.

Με βάση τα προηγούμενα κριτήρια, παρατηρούμε ότι:

- στο Δήμο Μακρακώμης το νέο ΓΕΛ που θα προκύψει θα έχει 172 μαθητές,
- στο Δήμο Δομοκού το νέο ΓΕΛ θα έχει 134 μαθητές,
- στο Δήμο Λοκρών, το νέο ΓΕΛ Μαλεσσίνας θα έχει 179 μαθητές

Αυτά τα τρία νέα ΓΕΛ δεν ικανοποιούν το δεύτερο κριτήριο, έχουν λιγότερους από 238 μαθητές.

Εάν στο Δήμο Μώλου – Αγίου Κωνσταντίνου προέκυπτε μια σχολική μονάδα, θα είχε 302 μαθητές.

Επομένως, η πρόταση μας για τη λειτουργία 15 σχολικών μονάδων είναι ρεαλιστική.

Η συνένωση των σχολικών μονάδων εκτιμάται ότι θα επιφέρει μείωση της δαπάνης μισθοδοσίας κατά 1.213.000€, μείωση των λειτουργικών δαπανών κατά 45.790€ αλλά, αύξηση της δαπάνης μεταφοράς των μαθητών κατά 230.000€.

Το αναμενόμενο ετήσιο οικονομικό όφελος θα ανέλθει σε 1.028.790€ περίπου.

«Καλλιεργώντας την φιλιαναγνωσία στο νηπιαγωγείο και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.»

Κοντοπούλου Φωτεινή

Νηπιαγωγός- Προϊσταμένη του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Μεγάρων

mail@3nip-megar.att.sch.gr

Λέκκα Δέσποινα

Νηπιαγωγός- Προϊσταμένη του 6^{ου} Νηπιαγωγείου Μεγάρων

despoinalekka@yahoo.gr

Περίληψη

Ένας από τους βασικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου είναι και η καλλιέργεια του λόγου (προφορικού και γραπτού) καθώς και η επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία. Το παραμύθι λοιπόν είναι το πιο αρεστό λογοτεχνικό είδος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στα πλαίσια της διαθεματικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο επιλέξαμε να επεξεργαστούμε κυρίως κλασσικά και παραδοσιακά παραμύθια, ενισχύοντας με παιγνιώδη τρόπο την γλωσσική ανάπτυξη. Αναπτύχθηκαν λοιπόν δραστηριότητες που βελτιώνουν την πολυσύνθετη λειτουργία της αντίληψης, κεντρίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού, επιτρέποντάς του ταυτόχρονα και με τη χρήση των ΤΠΕ να αναδείξει πλήρως όλες τις ικανότητες του γνωστικές, γλωσσικές- αφηγηματικές, αντιληπτικές, κιναισθητικές. Σύμφωνα, με το ψυχαναλυτικό μοντέλο προσέγγισης, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνείδητο. ⁽¹⁾ Με απλά λόγια, το παραμύθι παίρνει πολύ σοβαρά τα υπαρξιακά άγχη και βοηθά στο να εξομαλυνθούν και να ομαλοποιηθούν, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί άριστο ψυχοπαιδαγωγικό μέσο διδασκαλίας. Το παραμύθι έχει μια ρομαντική και συγκινησιακή γοητεία, ασχολείται με τις εμπειρίες και τη ζωή ενός ατόμου κάθε φορά, που διαθέτει τέτοια χαρακτηριστικά ώστε να μπορεί να ταυτιστεί με τον αναγνώστη και να τον κάνει να φτάσει στην ψυχική κορύφωση και να συγκινηθεί. ⁽²⁾ Το ευτυχισμένο τέλος στην ιστορία δίνει στο παιδί- ακροατή ή αναγνώστη ένα ευχάριστο και ικανοποιητικό συναίσθημα, πώς δηλ. όλη η δράση κινείται σε ευτυχισμένη ατμόσφαιρα. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 25 νήπια. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από διάφορα πολιτισμικά και από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Στην εργασία αυτή, αξιοποιήσαμε σε υψηλό βαθμό τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, καθώς είναι γενικά παραδεκτό ότι η χρήση ΤΠΕ συμβάλλει σημαντικά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, προάγει τη γνώση, τη συνεργατική μάθηση, τη δημιουργικότητα, και βελτιώνει τις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες αξιοποιούμενες ως εκπαιδευτικά εργαλεία καθιστούν τον μαθητή ικανό να ανταποκρίνεται με εύκολη προσπελασιμότητα στις δυσκολίες.

Λέξεις Κλειδιά: Νέες τεχνολογίες; φιλιαναγνωσία.

Εισαγωγή

Στη παρούσα εργασία θελήσαμε να ασχοληθούμε με τα παραμύθια, διότι σύμφωνα με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να υπάρχει πλούσια γλωσσική ποικιλία, και στα υλικά διδασκαλίας, όσο και στη χρήση της γλώσσας στην τάξη γενικότερα.⁽³⁾ Οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται καθημερινά σε επαφή με πλούσιο και αυθεντικό γλωσσικό υλικό (Βασιλείου 2007) με χαρακτήρα χρηστικό, προερχόμενο από ποικίλες πηγές, ώστε να καλύπτουν μεγάλο εύρος επικοινωνιακών αναγκών της καθημερινής ζωής (Μήτσης 1996). Άλλωστε σύμφωνα με την Παιδαγωγική του Γραμματισμού (Literacy Education), στη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα, που να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να γίνονται αντιληπτά και να έχει νόημα για τα παιδιά η διδασκαλία τους. (Χατζησαββίδης 2003).

Το σχολείο ωστόσο συντελεί αποφασιστικά στο σχηματισμό, αλλά και στο μετασχηματισμό, των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γλώσσα μέσω του επισημού ή του λανθάνοντος προγράμματος ή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Κωστούλα-Μακράκη 2001, 131). Επιλέξαμε, λοιπόν τα παραμύθια διότι με τις κατάλληλες προσεγγίσεις μπορεί να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν υλικό για δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη, αφορμή για παιχνίδι, υπόδυση ρόλων συντελώντας έτσι στην κοινωνικοποίηση, ενσυναίσθηση και ευρύτερη ολοκλήρωση των παιδιών γλωσσικά και κοινωνικο-συναισθηματικά. Επίσης, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών εξοικειώνει τα παιδιά σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης προσφέροντάς τους δυνατότητες διαθεματικής και πολυτροπικής προσέγγισης του παραμυθιού. Συνεπώς, η ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο είναι πολύ σημαντική. Ιδιαίτερη αξία έχει στο να λειτουργήσουν ως μέσο μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλά ως υποστηρικτικά εργαλεία.⁽⁴⁾ Δηλαδή τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν, να μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν και να αυτενεργήσουν κάνοντας μόνα τους εργασίες. Βέβαια σ' αυτό θα βοηθήσει ο εκπαιδευτικός της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-18 και είχε εξάμηνη διάρκεια εκμεταλλευόμενοι την συστέγαση και την συνδιδασκαλία των δύο σχολικών μονάδων, εμπλέξαμε 25 νήπια σε 4 λογισμικά- παιχνίδια, αναλύοντας τα στάδια (των λογισμικών) και ενισχύοντας τις δυνατότητες μάθησης των νηπίων.

Το έναυσμα για την ενασχόληση με τους υπολογιστές δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά, καθώς μερικά παιδάκια έφεραν από το σπίτι τους τακτικά εργασίες που είχαν γίνει στον υπολογιστή, κυρίως με τη χρήση του προγράμματος της ζωγραφικής. Λαμβάνοντας υπόψη την επαφή ορισμένων παιδιών με τον υπολογιστή και τις δυνατότητές του, θελήσαμε να τον εντάξουμε πιο συστηματικά στην σχολική ζωή και να πειραματιστούμε!

Σκοπός της εργασίας

Βασικός σκοπός της εργασίας ήταν διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες τα παιδιά να αγαπήσουν τα βιβλία, να μάθουν να τα μελετούν, να τα φροντίζουν και ευρύτερα να εξοικειωθούν με το βιβλίο. Καθώς μέσω αυτού θα αναπτύξουν γραμματισμό κειμενικό, εικονογραφικό & πολιτισμικό. Επιπλέον να αναπτύξουν την φαντασία τους και τη δημιουργικότητάς τους, να διαμορφώσουν κριτική σκέψη και να εμπλακούν συναισθηματικά, επικοινωνιακά σε προβληματικές καταστάσεις, ανακαλύπτοντας λύσεις, αξιοποιώντας και ενδυναμώνοντας την ενσυναίσθηση.

Η επαφή του παιδιού με την λογοτεχνία και ειδικότερα το παραμύθι θα το βοηθήσει να αναπτύξει επικοινωνιακές και λεκτικές ικανότητες, επιχειρηματολογία, άριστη χρήση και αξιοποίηση των γλωσσικών, συντακτικών και γραμματικών φαινομένων. Βοηθάει επίσης στην ικανότητα

αναδιήγησης ιστοριών, εμπλουτισμό λεξιλογίου, ευχέρεια επικοινωνιακή και στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, τόνωση σχέσεων κι ισχυροποίηση της φιλίας.

Επίσης η πρόσβαση και η εξοικείωση των παιδιών με τον υπολογιστή θα κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία ακόμα πιο ευχάριστη, καθώς οι υπολογιστές προσφέρουν γνώσεις και κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθώντας τους ν' ανοίγουν νέους ορίζοντες στη γνώση!

Συνδυάσαμε φιλιανγνωσία και αξιοποίηση των ΤΠΕ, στοχεύοντας στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, σε όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι διδασκαλίας: Η συζήτηση, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, τα παιχνίδια ρόλων- μιμητικά παιχνίδια, η βιωματική διδασκαλία και μάθηση (Project), η αξιοποίηση των τεχνών (δραματοποίηση, μίμηση ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, στήσιμο σεναρίου) καθώς και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε διάφορες εφαρμογές της.

Δραστηριότητες- οργάνωση δραστηριοτήτων,σχέδιο εργασίας βήμα- βήμα

Αρχικά διαμορφώσαμε την γωνιά της ανάγνωσης, δηλ. όποιο παιδί ήθελε έφερνε το αγαπημένο του μαξιλαράκι, ζωάκι, αρκουδάκι , ώστε να χαλαρώνει στην γωνιά της ανάγνωσης. Τα κοριτσάκια συνήθως διάλεγαν το αγαπημένο τους παραμύθι και στην γωνιά της ανάγνωσης το απολάμβαναν παρέα με μια φίλη τους. Από καταγραφές στο ημερολόγιο της νηπιαγωγού, παρατηρήθηκε ανάπτυξη ισχυρής φιλίας μεταξύ των παιδιών που προτιμούσαν τα ίδια βιβλία. Η κοινή προτίμηση αποτέλεσε αφετηρία επικοινωνίας, αποδοχής και θετικής σχέσης.Όλοι οι άνθρωποι κάθε ηλικίας έχουν την ανάγκη να μοιραστούν συναισθήματα. Η ανάγκη αυτή είναι ανθρώπινη και η ικανοποίησή της απαραίτητη για την ισορροπία της ψυχικής υγείας.

Δραστηριότητες που έγιναν από τα ίδια τα παιδιά

Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον στο να κατανοούν την φορά της ανάγνωσης, δηλ την κατεύθυνση. Με οδηγό την εικονογράφηση των παραμυθιών προσπαθούσαν να αντιληφθούν την εξελικτική πορεία της ιστορίας, να συλλαβίσουν, να διαβάσουν, να αποκωδικοποιήσουν και τέλος να αναδιηγηθούν με χαρά την ιστορία (τεχνική αναδιήγησης- εξάσκηση μνήμης).

Έκπληξη προκάλεσε το άρωμα βιβλίου!

Ορισμένα παιδιά μύριζαν τα καινούργια βιβλία, τα ξεφύλλιζαν, τα περιεργάζονταν προσπαθούσαν να μαντέψουν την ιστορία, τους ήρωες και την υπόθεση με αφετηρία την εικονογράφηση. Χάρηκαν πολύ τα παιχνίδια ρόλων, έγιναν δημοσιογράφοι, διαφημιστές, ρεπόρτερ, όπου ο καθένας με το δικό του τρόπο παρουσίαζε τον αγαπημένο του ήρωα, καθώς και την αγαπημένη του ιστορία.

Δραστηριότητες με ενίσχυση από την νηπιαγωγό

Η νηπιαγωγός καταγράφοντας τα παραμύθια που δανείζονταν ανά εβδομάδα τα παιδιά , παρατήρησε τις προτιμήσεις των παιδιών ανά φύλο. Για παράδειγμα τα κορίτσια προσανατολίζονταν σε ιστορίες με βασίλισσες και πριγκίπισσες, ενώ τα αγόρια προτιμούσαν

παραμύθια με δράκους, τέρατα και βασιλιάδες. Εικαστικά ετοιμάσαμε τον πίνακα των προτιμήσεων, βαφτίζοντάς το, το θερμόμετρο της βιβλιοφιλίας, όπου αναγράφονταν σε μια στήλη τα ονόματα των παιδιών και στην άλλη τα παραμύθια που διαβάστηκαν από τον καθένα χωριστά. Οργανώσαμε δανειστική βιβλιοθήκη στην τάξη μας ώστε κάθε Παρασκευή (αφού διατυπώσαμε τους κανόνες για τη σωστή διατήρηση των βιβλίων και υπογράψαμε το συμβόλαιο μας) ξεκίνησε ο δανεισμός των βιβλίων. Με την επιστροφή των βιβλίων ο κάθε αναγνώστης μετέφερε και τις προσωπικές του εμπειρίες στην τάξη, καθώς και μια ζωγραφιά, που σχετιζόταν με ό,τι του άρεσε περισσότερο σχετικά με το βιβλίο που δανείστηκε. Η νηπιαγωγός γνωστοποίησε στα παιδιά τα δικαιώματα του μικρού αναγνώστη και έγινε συζήτηση πάνω σε αυτά.

Έτσι καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι “το διάβασμα είναι μια ευχάριστη απόλαυση κι όχι υποχρέωση και παρατηρήσεις!” Δουλέψαμε το πρόγραμμα «τα βιβλία σε ρόδες» καθώς συνεργαστήκαμε με το αρμόδιο γραφείο. Παίξαμε τα παραμύθια πολυαισθητηριακά, δοκιμάσαμε υλικά, γεύσεις, δουλέψαμε βιωματικά, μαγειρέψαμε, μυρίσαμε, γευτήκαμε, δοκιμάσαμε πειραματιστήκαμε!



Συνεργαστήκαμε με συγγραφέα, ήρθε στο σχολείο και συζήτησε με τα παιδιά. Επίσης η νηπιαγωγός φρόντισε να οργανώσει τις σωστές συνθήκες της ανάγνωσης (ευχάριστος χώρος, καλός φωτισμός, όμορφη διακόσμηση με μαξιλάρες) καθώς και τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης με νέα βιβλία.

Ετοιμάσαμε επιτραπέζια παιχνίδια, αξιοποιήσαμε κασετόφωνο με ακουστικά, κασέτες κενές για να ηχογραφούν τα παιδιά τον εαυτό τους. Στο τέλος ετοιμάσαμε DVD ηχογραφώντας την αναδιήγηση των παιδιών, όπου και λειτούργησαν κι αυτά για δανεισμό, (ηλεκτρονική δανειστική βιβλιοθήκη). Εργαστήκαμε εικαστικά, δουλέψαμε ανακυκλώσιμα υλικά μεταλλικά και κατασκευάσαμε περίεργες κούκλες και μακέτες, εστιάζοντας κυρίως στα κλασσικά παραμύθια. Ενισχύσαμε πλήρως την βιβλιοθήκη μας και με ηλεκτρονικά παραμύθια. Κατασκευάσαμε αυτοσχέδια μουσικά όργανα για να ντύσουμε ηχητικά τα παραμύθια.



Αξιοποιώντας τον Η/Υ

Γνωρίσαμε το ηλεκτρονικό βιβλίο: Τον μικρό αναγνώστη, το e- yliko, το ηλεκτρονικό παραμύθι, www.childhood.gr/index.php/links/104-links/136, παραμύθια του κόσμου-εργαστήρι μελέτης και στήσαμε το δικό μας εργαστήρι μελέτης. Επίσης επισκεφτήκαμε τον σύνδεσμο:

paramythenia-chora.webnode.gr/παραμυθια/παραμυθια-απ'ολοτονκόσμο.

Αξιοποίηση λογισμικών

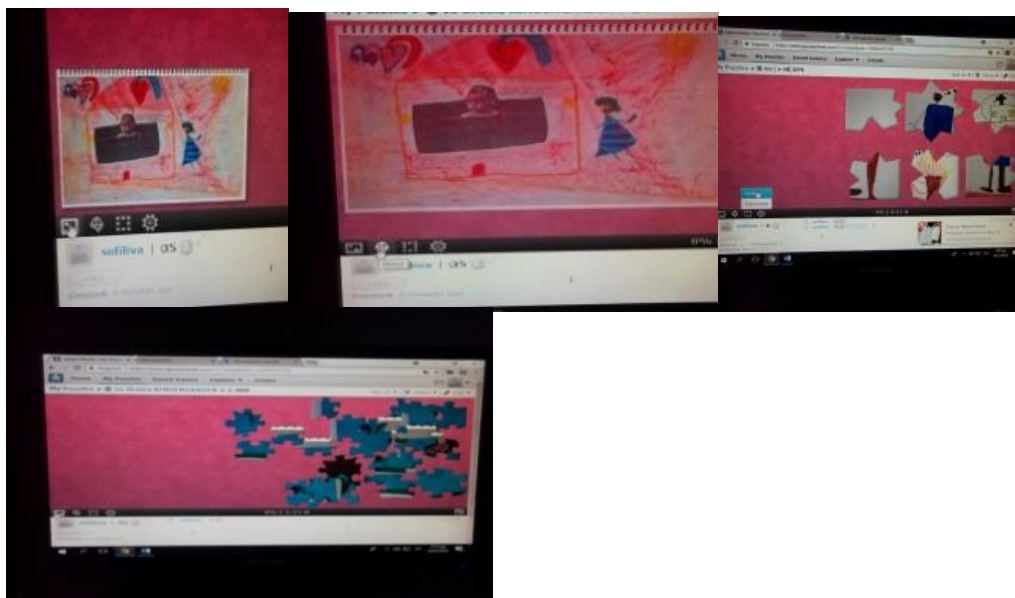
Δημιουργία Puzzle-αξιοποίηση λογισμικού

1. www.jigsawplanet.com/?rc=createpuzzle,

Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης ήταν η εξοικείωση των παιδιών με την σύνθεση εικόνων και η δημιουργία Puzzle. Δουλέψαμε σε μικρές ομάδες. Η κάθε ομάδα δούλεψε το δικό της παραμύθι

Βήματα.

1. Καταγράψαμε τα βήματα και τα τσεκάρουμε 1-1
2. Εγγραφή στο jigsawplanet με email και κωδικό.
3. create -επιλογή αρχείου (αποθηκευμένη εικόνα στον υπολογιστή – name (δίνουμε τίτλο στο παζλ που θέλουμε να δημιουργήσουμε)-
4. Pieces (επιλέγουμε τον αριθμό των κομματιών που θέλουμε να έχει το υπό δημιουργία παζλ)- Shape (επιλογή σχήματος που θα έχουν τα κομμάτια του παζλ), Tags(βάζουμε μια ετικέτα στο παζλ) Δημιουργούμε άλμπουμ θεματογραφίας για τα παζλ μας , πχ φιλιαναγνωσία
5. Βήματα: Createalbum – name (δίνουμε όνομα στο άλμπουμ),
6. Visibility: επιλέγουμε αν επιθυμούμε το άλμπουμ μας να είναι δημόσιο(public), ή να έχουν πρόσβαση μόνο οι έχοντες το link (anyonewiththelink), ή να είναι ιδιωτικό , να μην είναι δημόσιο (private).
7. Πάνω δεξιά στην σελίδα του προγράμματος υπάρχουν οι επιλογές : Δημιουργούμε άλμπουμ θεματογραφίας για τα παζλ μας , πχ φιλιαναγνωσία
8. Βήματα: Createalbum – name (δίνουμε όνομα στο άλμπουμ),
9. Visibility: επιλέγουμε αν επιθυμούμε το άλμπουμ μας να είναι δημόσιο(public), ή να έχουν πρόσβαση μόνο οι έχοντες το link (anyonewiththelink), ή να είναι ιδιωτικό , να μην είναι δημόσιο (private).



Τα παιδιά μέσα από την διαδικασία εξασκήθηκαν στο ποντίκι, απέκτησαν επιχειρηματικό λόγο, αντιλήφθηκαν την έννοια της ακολουθίας, της συνεργασίας και κυρίως εμπλεκόμενοι με τον Η/Υ εξοικειώθηκαν τόσο με τις ΤΠΕ, χάρηκαν εικονίδια, πειραματίστηκαν και απόλαυσαν τη χαρά της δημιουργίας γνωρίζοντας νέες μορφές προσέγγισης των παραμυθιών. Τα παιδιά αυτονομήθηκαν αρκετά στο να επιλέγουν εικονίδια, καθώς και τον αριθμό των κομματιών του υπό κατασκευή παζλ. Επέλεξαν σχήμα που ήθελαν να έχουν τα κομμάτια του παζλ, αποφάσιζαν το άλμπουμ στο οποίο ήθελαν να ανήκει το υπό κατασκευή παζλ και πρόσθεταν ετικέτες. Στο τέλος πατώντας create το παζλ ήταν έτοιμο.

2. Με το πρόγραμμα x-Mind 12, (γάρτης δραστηριοτήτων φιλικότητας).

Δίνεται η δυνατότητα να οπτικοποιήσουμε την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, κάνοντας την δραστηριότητα πιο διασκεδαστική. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού σχηματίζεται η κεντρική έννοια «φιλικότητα, αγαπάμε τα βιβλία» και γύρω με εικόνες και λέξεις σχηματίζονται οι ιδέες των παιδιών. Έτσι λειτουργεί το x- mind, λειτουργεί ως ιστόγραμμα στο project



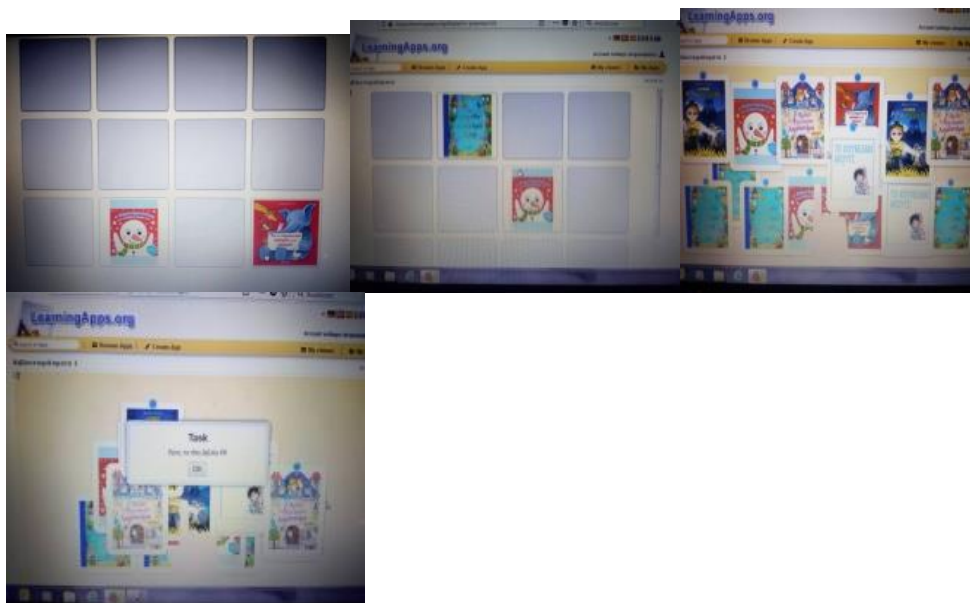
Αξιοποιήθηκαν ισότιμα όλες οι ιδέες των παιδιών, σε κλίμα συνεργασίας και δημοκρατικού πνεύματος, εξοικειώθηκαν με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι και αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες των προγραμμάτων. Τα παιδιά αναγνώρισαν γράμματα από το πληκτρολόγιο και με σεβασμό καταγράφηκαν όλες οι απόψεις.

3. learning app, org

Τα βήματα

1. Βρίσκουμε και αποθηκεύουμε τις φωτογραφίες του παιχνιδιού.

2. Μπαίνουμε στην ηλεκτρονική διεύθυνση
3. Αν δεν έχουμε κάνει εγγραφή, κάνουμε εγγραφή με τα στοιχεία μας.
4. Μετά πηγαίνουμε στο κουτάκι createnewapp και διαλέγουμε τη βάση του παιχνιδιού που θέλουμε να δημιουργήσουμε.
5. Διαλέγω το παιχνίδι και καταχωρώ τα εξώφυλλα των βιβλίων που έχω διαβάσει.
6. Τις τοποθετούμε στο άλμπουμ του παιχνιδιού και καταχωρούμε το μέγεθος εικονιδίων
7. Στο αντίστοιχο εικονίδιο γράφουμε τις οδηγίες του παιχνιδιού και διαλέγουμε μέγεθος εικονιδίου.
8. Και μετά πάμε σε άλλο πεδίο και γράφουμε το μήνυμα που θα εμφανίζεται με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού.
9. Συγχαρητήρια είσαι εξαιρετικός ή μπράβο τα κατάφερες!!!



Τα παιδιά χάρηκαν πολύ να καταχωρούν τα εξώφυλλα των βιβλίων με μικρή εκπαίδευση, γρήγορα αυτονομήθηκαν. Στα βήματα 5 και 6 αυτονομήθηκαν αρκετά και διασκέδασαν πάρα πολύ. Επίσης στο 8 βήμα τροποποιούσαν ανά διαστήματα το μήνυμα της επιβράβευσης και ανέπτυξαν ανταγωνιστικές σχέσεις με τις αντίστοιχες ομάδες.

4. Το πρόγραμμα tux paint

Το TuxPaint χρησιμοποιείται από μαθητές σχολείων σε όλο τον κόσμο για να αποκτήσουν ικανότητες στην ψηφιακή σχεδίαση. Συνδυάζει διασκεδαστικά εφέ ήχου, και μια ενθαρρυντική μαस्कότ κινούμενων σχεδίων η οποία καθοδηγεί τα παιδιά που χρησιμοποιούν το πρόγραμμα. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ένα κενό καμβά και μια ποικιλία εργαλείων σχεδίασης που βοηθούν τη δημιουργικότητά τους.



Τα παιδιά σχεδίασαν διάφορα παραμύθια, ενέπλεξαν τους ήρωες σε φανταστικές δράσεις, αυτονομήθηκαν πλήρως καθώς το πρόγραμμα είναι πολύ εύκολο στη χρήση του και απόλαυσαν την χαρά της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας.

Εκτυπώνοντας τις ζωγραφιές τους, τις μετέφεραν στο σπίτι ή τις διέθεταν στην ομάδα για το σχηματισμό μιας παράξενης παραμυθοσαλάτας!...

Τελικά συμπεράσματα

Κατά την επαφή τους με τον Η/Υ παρατηρήσαμε: πώς η δημιουργική τους σκέψη ενδυναμώθηκε, ανέπτυξαν ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων και εξασκήθηκαν στο να τηρούν απλούς κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας. Προς την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατηρήθηκε από τις νηπιαγωγούς, πώς τα πιο ζωηρά παιδιά είχαν λεκτικά και συναισθηματικά ωριμάσει, είχε διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τα παραμύθια, γνώριζαν πλήρως τα γράμματα και είχαν προχωρήσει στην κατάκτηση του συλλαβισμού. Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων δίνονταν αναλυτικά τα βήματα για την αξιοποίηση του κάθε παιχνιδιού και εστιάζαμε σ' αυτά που ήδη γνώριζαν τα παιδιά και σε ό,τι νεώτερο τα εντυπωσίαζε. Οι δραστηριότητες βασίζονταν σε δράσεις παιδαγωγικά επεξεργασμένες, πετυχαίνοντας σημαντική πρόοδο στη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς οι προσεγγίσεις χρειάζεται να βασίζονται σε παιδαγωγικά επεξεργασμένες δραστηριότητες με βάση τον υπολογιστή, γιατί διαφορετικά η χρήση του υπολογιστή από μόνη της δε μπορεί να προσφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. (Κοζάκου-Τσιάρρα, 1991)

Καθώς η αξία του παραμυθιού είναι εξαιρετική, μακρόχρονη, διδακτική και η απήχηση του μεγάλη, αξιοποιήθηκε πλήρως από τις νηπιαγωγούς στις παραπάνω δράσεις, ενισχύοντας την θέληση και την προσπάθεια των μικρών παιδιών να συνδυάσουν λόγο, εικόνα και τεχνολογία. Τα παραμύθια «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού» (Ράπτης, 2008. Tsitsani, Psyllidou, Batzios, Livas, Ouranos, & Cassimos, 2011, σ. 267). Τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, «τα βιβλία εισάγουν τους αναγνώστες τους στον κόσμο που ζουν» και «δρουν ως αγγελιαφόροι από τον έξω κόσμο» (Gonen&Guler, 2011, σ. 3634).

Συμπερασματικά, σε αυτό που τελικά αποσκοπούμε, είναι να μάθουμε να χρησιμοποιούμε σωστά και δημιουργικά τόσο το παραμύθι, όσο και τον υπολογιστή στην διδασκαλία μας, αποβλέποντας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και της ψυχοσύνθεσης του παιδιού. Χρέος μας είναι ως ενεργοί και μάχιμοι εκπαιδευτικοί, η συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση, γιατί είναι γενικά παραδεκτό πώς η επένδυση στην τεχνολογική υποδομή δεν αρκεί από μόνη της να προκαλέσει ουσιαστική αλλαγή για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρειάζεται και η συστηματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. (Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος 2009). Από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους γονείς σχετικά με το ενδιαφέρον των παιδιών τους σχετικά με τα παιχνίδια στον υπολογιστή μας απάντησαν:

Τα παιδιά χαίρονται το σχολείο, αναζητούσαν και στο σπίτι να κάνουν παρόμοιες εργασίες (να σχηματίζουν παζλ και να ζωγραφίζουν). Ανακαλύψαμε μας είπαν, όλοι στο σπίτι πώς ο

υπολογιστής είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. Τα παιδιά ανακάλυψαν δυνατότητες στον υπολογιστή που δεν γνώριζαν και αγάπησαν πραγματικά τα παραμύθια. Εξοικειώθηκαν με πολλούς τίτλους και εξώφυλλα παραμυθιών και κατάφεραν να περάσουν στην γραφή, όχι απλά στην αντιγραφή αυτών. Κατέκτησαν στάσεις σωστής συμπεριφοράς αλλά και έννοιες μαθηματικές, ποσοτικές, σειροθέτησης, αντιστοίχισης με μια διαφορετική προσέγγιση, ενώ φάνηκε διαφορά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και την χρήση της γλώσσας ευρύτερα.

Σύμφωνα με τον Gardner (1999. 2011), τον πατέρα της «Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης», η εκπαίδευση θα πρέπει να διατηρήσει ζωντανή και δημιουργική την σκέψη των παιδιών δηλ. να ενισχύσει την δημιουργικότητα, την ευελιξία, την περιπέτεια, την αναζήτηση, προωθώντας την ατομική εξέλιξη και την αυτονομία των παιδιών. Το παραμύθι, μπορεί να τροφοδοτήσει τη δημιουργικότητα, καθώς προωθεί την ατομική δραστηριοποίηση και την αυτονομία των παιδιών (Craft, McConnon, & Matthews, 2012), παρέχοντας τις κατάλληλες ευκαιρίες αναζήτησης και εξερεύνησης στα πλαίσια παιχνιδιού, αποτελεί αφετηρία για επινόηση δημιουργικών τεχνικών. Παράλληλα προσφέρει τον απαραίτητο χώρο και χρόνο, ώστε να αναπτυχθούν δημιουργικές ιδέες και δυνατές προοπτικές.

Έτσι, τα παιδιά αγάπησαν τα παραμύθια και ανέπτυξαν επιπλέον ικανότητες με την χρήση των νέων τεχνολογιών, ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους μάθησης, καθώς οι υπολογιστές υποστηρίζουν το παιδαγωγικό παιχνίδι και παρέχουν ευχέρεια στη χρήση εργαλείων δημιουργικής έκφρασης και διαπλοκής του λόγου προφορικού γραπτού και «πολυμεσικού»! ⁽⁵⁾

Βιβλιογραφία- ιστότοποι

1. <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/paramy8i.pdf>, (Σύμφωνα, με το ψυχαναλυτικό μοντέλο προσέγγισης, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνειδητό.) (Μπετελχαιμ, 1995)
 2. <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/paramy8i.pdf> , (Το παραμύθι έχει μια ρομαντική και συγκινησιακή γοητεία, ασχολείται με τις εμπειρίες και τη ζωή ενός ατόμου κάθε φορά , που διαθέτει τέτοια χαρακτηριστικά ώστε να μπορεί να ταυτιστεί με τον αναγνώστη και να τον κάνει να φτάσει στην ψυχική κορύφωση και να συγκινηθεί.)
 3. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakisPadidu.pdf>, (διότι σύμφωνα με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να υπάρχει πλούσια γλωσσική ποικιλία, και στα υλικά διδασκαλίας, όσο και στη χρήση της γλώσσας στην τάξη γενικότερα.)
 4. <http://epri.korinthos.uop.gr/.../πε-στην-εκπαιδευση-ενας-θησαυρός-ανε/> **ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ένας θησαυρός ανεκμετάλλευτος ...** (Ιδιαίτερη αξία έχει στο να λειτουργήσουν ως μέσο μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλά ως υποστηρικτικά εργαλεία)
 5. <https://paroutsas.jmc.gr/pc-learn.htm>, (οι υπολογιστές υποστηρίζουν το παιδαγωγικό παιχνίδι και παρέχουν ευχέρεια στη χρήση εργαλείων δημιουργικής έκφρασης και διαπλοκής του λόγου προφορικού γραπτού και «πολυμεσικού»!)
προσπελάστηκαν: 4/4/2018
- http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
www.enet.gr/?i=issue.el.home&date=2009-08-15&s=dialogos
- Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Σελίδες 55-78
Εκδόσεις Κλειδάριθμος,(διαθέσιμο [file:///C:/Users/User/Downloads/23-75-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/23-75-1-PB%20(1).pdf))
- Βασιλείου, Α. 2007. Η γλώσσα και ο ρόλος της στο σχολείο. Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου: "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα" Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Δαφέρμου Χ. κ.ά. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κοζάκου-Τσιάρα, 1991). Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007a). Σύντομο ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής.(Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html)
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. 2001. Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές Έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωστούλη, Τ. 2000. «Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική / κριτική εγγραμματοσύνη: η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας», VirtualSchool, The sciences of EducationOnline, τόμος 2, τεύχος 1.

Μήτσης, Ν. 1996. Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιμογιάννης Α.(2012) Μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα). Στο: Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

Ξενόγλωσση

Baynam, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craft, A., McConnon, L., &Matthews, A. (2012). “Child-initiated play and professional creativity: Enable four-year-olds’ possibility thinking”. Thinking Skills and Creativity, 7, 48-61.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed, Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2011). The unschooled mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.

Gonen, M., &Guler, T. (2011). “The environment and its place in children's picture story books”. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 3633-3639.

Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., &Cassimos, D. (2011). “Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island”. Child: Care, HealthandDevelopment, 38(2), 266-272

«Παρακολουθώντας και ενισχύοντας την εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο με παρεμβάσεις προγράμματος συναισθηματικής αγωγής»

Κοντοπούλου Φωτεινή
Νηπιαγωγός – Προϊσταμένη του 3ου Νηπιαγωγείου Μεγάρων
mail@3nir-megar.att.sch.gr

Χάιδα Γεωργία
Δασκάλα στο 35 Δημοτικό σχολείο Αθηνών
gxaida@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ορίζει την συνεργασία των δύο σχολικών περιβαλλόντων. Με τις νέες ρυθμίσεις γίνεται εμφανής ο ενιαίος χαρακτήρας της Α/θμιας Εκπαίδευσης σε καθημερινό πρακτικό πεδίο. Λαμβάνοντας υπόψη και την νομοθεσία που υποστηρίζει την αξιοποίηση του ατομικού φακέλου του μαθητή(Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007) προβήκαμε στην μελέτη περίπτωσης τριών ταλαντούχων παιδιών από το νηπιαγωγείο μέχρι και την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο.

Είναι γενικά παραδεκτό πως το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος, όπου γίνεται πρώτη παρέμβαση του μαθητή. Και τα παιδιά που χαρακτηρίζονται χαρισματικά θα πρέπει να εντοπίζονται νωρίς, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των ικανοτήτων τους.

Το σχολείο με κατάλληλο διαφοροποιημένο πρόγραμμα υποχρεούται να υποστηρίζει τα ταλαντούχα παιδιά. Συνεργαζόμενες οι δύο σχολικές βαθμίδες στην εξεληξιμότητα μαθητών που παρουσίασαν θετική απόκλιση μπόρεσαν με τη λήξη της έρευνας να εξάγουν συμπεράσματα, μετά από συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της πορείας τους. Με την παρέμβαση προγράμματος συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόσαμε στα ίδια παιδιά για τρία μη συναπτά έτη παρατηρήσαμε να εξελίσσονται με υψηλές επιδόσεις σε πολλούς από τους μαθησιακούς τομείς, κι όχι μόνο. Άλλωστε τα ταλαντούχα παιδιά, λόγω της διαφορετικότητάς τους απαιτούν την προσοχή μας και το σεβασμό μας.

Λέξεις κλειδιά:χαρισματικότητα; διαφοροποιημένη διδασκαλία; συναισθηματική ανάπτυξη.

Abstract

According to FEK109/A/1-8-2017, the presidential decree defines the collaboration of the two scholar environments. Through the new regulations, it is obvious the united character of primary Education in a daily practical field. Taking into consideration the law which supports the exploitation of the individual portfolio of the student(Y.A27922/G6,FEK449/2007), we studied the case of 3 talented children from the nursery school until their graduation of the primary school. It is generally accepted that at nursery school the premature diagnosis and evaluation of the student takes place. We should find out as soon as possible the children that characterized as talented in order to invigorate their capabilities. . Through the collaboration of the Nursery and primary school, a three years research conducted and teachers came to conclusions, after systematic observation of the learning process of the talented children. Using the program of emotional education we observed their high performance, in several educational fields. Besides, talented children due to their differentness, demand our attention and our respect.

Key words: Charisma (talents); differentiated teaching; emotional development.

Εισαγωγή

Αναφέρουμε τον ορισμό που δόθηκε για την χαρισματικότητα από τις Ηνωμένες Πολιτείες από το Τμήμα Εκπαίδευσης το 1972 σύμφωνα με τον οποίο «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, θεωρούνται αυτοί που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλή επίδοση. Για αυτούς τους μαθητές απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία με στόχο τα προγράμματα αυτά να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας. Ο μαθητής αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα».(1)

Έτσι η έρευνα που αφορά χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά προτείνει τις ακόλουθες αρχές: νοητική προσβασιμότητα, σεβασμός στη νοητική ποικιλομορφία, χρήση στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης που δεν εκμεταλλεύονται τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. (Σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών για παιδιά με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Αθήνα 2004 αναλυτικά προγράμματα σπουδών)

Το 2000 ο νόμος 2817 στο Άρθρο 1 αναφέρει ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Αναφέρει ακόμη ότι «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».(2)

Το 1983, στο βιβλίο "Τα πλαίσια του νου", ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών, η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε εννέα τομείς οι οποίοι έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας. Τα εννέα αυτά είδη νοημοσύνης προέκυψαν μετά από έρευνα του εγκεφάλου, της ανθρώπινης ανάπτυξης, της εξέλιξης και μετά από διαπολιτισμικές συγκρίσεις. Υποστηρίζεται, λοιπόν ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Η νοημοσύνη δημιουργείται βιολογικά, αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός. Ο Γκάρντνερ, λοιπόν, τονίζει το ρόλο του πολιτισμού στην ανάπτυξη κάθε είδους νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτόν, κύριος «ένοχος» για την άνιση μεταξύ τους ανάπτυξη θεωρείται το σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών γλωσσικής και λογικομαθηματικής, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες.

Διακρίνει έτσι:

Την διαπροσωπική νοημοσύνη, την ενδοπροσωπική, την νατουραλιστική, την Υπαρξιακή νοημοσύνη, την Κινησθητική νοημοσύνη.(3)

Καθώς και Πέντε τομείς Συναισθηματικής Νοημοσύνης:

Γνώση των συναισθημάτων μας

Έλεγχος των συναισθημάτων,

Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας.

Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων

Χειρισμός των σχέσεων.

Η θεωρία δέχτηκε κριτική πώς δεν είναι καινούρια, δεν είναι απόλυτα σαφής, δίνει μεγάλη έμφαση στον πολιτισμό, παραμερίζει τα εθνικά κριτήρια σύγκρισης και αξιολόγησης των μαθητών και δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμη.

(Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, βικιπαίδεια)

Επίσης, οι ιδανικοί εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα στα παιδιά, συνήθως αναγνωρίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Ενθαρρύνουν συστηματικά τα παιδιά προς τη μάθηση, χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μάθηση, δεν στιγματίζουν τον μαθητή αλλά τον ενθαρρύνουν να προσπαθεί και να ανακαλύπτει κι άλλους τρόπους σκέψης.

Δεν επισκιάζουν τα λάθη, αλλά προτρέπουν τους μαθητές τους στη δημιουργική σκέψη. Προσπαθούν να τονώσουν στην αυτοεκτίμηση τους, βοηθώντας τους στην διαχείριση της αποτυχίας.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε ως μελέτες περίπτωσης την προοδευτική πορεία τριών μαθητών (2 αγοριών και μιας μαθήτριας), οι οποίοι διακρίνονταν όχι μόνο για την ευφυΐα τους και την μαθητική τους επίδοση, αλλά και ως προσωπικότητες με ιδιαίτερα χαρίσματα-ταλέντα στην καθημερινότητά τους. Ιδιαίτερα θελήσαμε να εστιάσουμε στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, και στην ολοκλήρωση της προσωπικής τους ταυτότητας μέσα από την καλλιέργεια προγραμμάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικής ολοκλήρωσης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου όπου καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής.

Συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, από σχολεία δυτικής Αττικής και Α διεύθυνσης Αθηνών Νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.

Η ηλικία γονέων και εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 25 -60 ετών ,διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών τάξεων και μορφωτικού επιπέδου.

Οι ερωτήσεις ήταν 4 και ήταν οι εξής :

- *Ποιά η γνώμη σας για το πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που υλοποιήσαμε;*
- *Βρίσκετε ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες για την τόνωση της αυτοεκτίμησης και τη διαχείριση του άγχους;*
- *Θεωρείται ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις ποιές οι δικές σας προτάσεις;*
- *Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν , βοήθησαν εσάς και τα παιδιά σας με ποιο τρόπο;*

Αρχικά λοιπόν μελετήσαμε το προφίλ των τριών παιδιών, όπως καταγράφηκε από τις εκπαιδευτικούς και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης:

Η ANNA ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ- ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Γλώσσα: αναγνώριζε τα γράμματα και ήξερε να διαβάζει, ενθουσιαζόταν με την ανάγνωση παραμυθιών και την υπόδυση ρόλων- θεατρική αγωγή.

Μαθηματικά: ήξερε να μετρά ως το 100 και να ανεβο-κατεβαίνει χωρίς δυσκολία την κλίμακα, ενθουσιαζόταν στην επίλυση προβλημάτων.

Μελέτη περιβάλλοντος: είχε πλούσιο γνωστικό πεδίο. Έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά των άλλων χωρών.

Καλλιτεχνικά: χειριζόταν το ψαλιδάκι πολύ καλά και λειτουργούσε πολύ καλά σε ασκήσεις προσανατολισμού, αδρής και λεπτής κινητικότητας.

Μουσική: Σπούδαζε βιολί, όπου και διακρινόταν διότι προχωρούσε με πολύ γοργό ρυθμό.

Αγγλικά: Είχε πολύ καλή επίδοση.

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: ήταν υποστηρικτική απέναντι στα παιδιά του σχολείου, όμως πολύ συχνά οι φίλες της την φθονούσαν, διότι προαπαθούσαν να την φθάσουν και δεν τα κατάφερναν.

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: ήταν ώριμη πολύ, ευγενική και την κάθε δυσκολία την ξεπερνούσε με ευκολία.

ANNA	Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά: Είχε ιδιαίτερα καλές επιδόσεις σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Διακρινόταν στα μαθηματικά, τον χορό και το βιολί.		
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: ήταν πολύ φιλική με όλα τα παιδιά.		
Ορισμένες συμμαθήτριες ενοχλούνταν όταν δεν ήθελε να παίζει μαζί τους.		
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: Χαρακτηριζόταν υγιεινή και καλό παιδί με τρόπους.		

ANNA	Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά:		
Πολύ καλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.		
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Είχε πολύ καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά, διακρινόταν σε ικανότητες διαχείρισης του λόγου.		
Είχε ενταχθεί ως μέλος της ομάδας στο σχολείο για θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Είχε θέση διαμεσολαβήτριας σε θέματα και περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού.		
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: πολύ καλές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και οικογενειακό –φιλικό περιβάλλον.		

Στην μελέτη περίπτωση συμπεριλάβαμε τον Χρήστο συμμαθητή της Άννας.

Ο ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ- ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη περιβάλλοντος, Καλλιτεχνικά, Μουσική:
Ιδιαίτερα καλές επιδόσεις σε όλα τα γνωστικά πεδία. Συγκροτημένος και επειρηματικός λόγος.
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: πολύ καλές
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: διακρίνεται για την ωριμότητα της ηλικίας του.

Χρήστος	Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Θρησκευτικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά: Ένα παιδί αρκετά συγκροτημένο ήσυχο με αυτοπειθαρχία και τάξη στην οργάνωση των πραγμάτων στον σχολικό χώρο. Ξεχώριζε κυρίως στο γραπτό λόγο κι επιμέρους στα γλωσσικά μαθήματα. Ο τρόπος σκέψης αρκετά δημιουργικός με υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας. Στα γραπτά του ο λόγος του είναι αρκετά συγκροτημένος με πλούσιο λεξιλόγιο και οξυμένη φαντασία. Από την Δευτέρα δημοτικού είχε διαβάσει μεγάλο αριθμό λογοτεχνικών βιβλίων ελλήνων και ξένων συγγραφέων. Αγαπημένη του συγγραφέας: η Άλκη Ζέη ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Ο ίδιος έδειχνε να έχει ικανοποιητικές σχέσεις, ωστόσο από καταγραφή του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε οι συνομήλικοι να τον ήθελαν μόνο για να τους βοηθά στα μαθήματα. Διακρίθηκε εκμετάλλευση εις βάρος του. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: ώριμος και πολύ συνεργάσιμος		

Χρήστος	Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Στα ποητικά ανθολογήματα όπως ο ίδιος αποκαλεί έχει γράψει μια σειρά ποιημάτων και μονόπρακτα που θέμα έχουν την φιλία, την αγάπη τις σχέσεις ανθρώπων και την διαφορετικότητα. Σε κάθε κείμενο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα γεγονότα της ιστορίας συσχετίζει κρίνει σχολιάζει και πολλές φορές δίνει την δική του συνέχεια στην ιστορία με πρωτοτυπία ιδεών. Έχει συμμετάσχει σε διαγωνισμούς δημιουργικής γραφής και φιλιανγνωσίας και έχει βραβευθεί κι έχει πάρει αρκετές τιμητικές διακρίσεις! Μιλάει πολύ καλά αγγλικά και γαλλικά και του αρέσουν πολύ τα αρχαία ελληνικά. Ύστερα από συζήτηση και επικοινωνία με τους γονείς παραπέμφθηκε στην ελληνική Mensa όπου υποβλήθηκε σε ψυχομετρικά τεστ WISC. Το τεστ το οποίο διεξάγει η Mensa αποτελείται μόνο από σχηματικές παραστάσεις, δεν χρειάζεται πρότερες γνώσεις ενώ δεν περιέχει λεκτικό κομμάτι ώστε να αποφεύγεται οποιαδήποτε προκατάληψη που να έχει σχέση με το μορφωτικό επίπεδο ή την κουλτούρα στην οποία μεγάλωσε κάθε εξεταζόμενος. Αποτελείται από λογικές πράξεις που εφαρμόζονται επάνω σε σχήματα. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Ο ίδιος ήταν ιδιαίτερα ευγενικός και φιλικός με τα παιδιά της ηλικίας του, όμως τα παιδιά που δεν είχαν καλές επιδόσεις συχνά τον ενοχλούσαν και τον κορόιδευαν. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: ώριμος και πολύ συνεργάσιμος, ευγενικός φιλότιμος.		

Εξετάζοντας την περίπτωση του Γιώργου.

Ο ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ-ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Παρατηρήθηκε αδυναμία συγκέντρωσης ωστόσο είχε καλές επιδόσεις στον λόγο καθώς και στα παιχνίδια με αριθμούς.

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Καλές και φιλικές

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: Συχνά φαίνεται να βαριέται στην τάξη και προκαλεί φασαρία-διαταρακτικότητα.

Στο δημοτικό σχολείο

Γιώργος	Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Είναι αρκετά ζωηρός και βαριέται πολύ εύκολα στην τάξη. Από την πρώτη χρονιά η εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε την κλίση που είχε στα μαθηματικά και την αντίληψη που τον διέκρινε σε πολλαπλούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Έδινε ιδιαίτερα έμφαση σε προβλήματα λογικής που απαιτούν δεξιότητες επαγωγής και συμπεράσματος. Όπως ο ίδιος έλεγε το <ατού του> ήταν η γεωμετρία. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Μέτριες σχέσεις- απομονωμένο παιδί. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: Ορισμένες φορές δεν είναι συμμετοχικός και απομονώνεται.		

Γιώργος	Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ
Αγαπούσε να κατασκευάζει σχήματα και να εφαρμόζει θεωρήματα Στο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρείας δύο φορές πήρε το βραβείο, όπως και στην συμμετοχή του στο διαγωνισμό kangaroo <τα μαθηματικά είναι παιχνίδι.> πήρε το πρώτο βραβείο από όλη την Ελλάδα. Επίσης γινόταν πολύ καλή χρήση του υπολογιστή σε ό,τι αφορούσε προγράμματα μαθηματικών εφαρμογών καθώς και στην μελέτη τεχνολογίας των υπολογιστών. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ: Περιστασιακά απομονώνεται και έχει ελάχιστους φίλους. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: Καταγράφει μέτριες σχέσεις, διότι προκαλεί αταξίες.		

Επίσης ο Γιώργος ήταν συμμαθητής των δύο παραπάνω παιδιών.

Τα παιδιά αυτά φοίτησαν μαζί στο 3^ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων και μετακινήθηκαν πάλι μαζί για φοίτηση στο 35^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, προέρχονταν από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι γονείς τους ήταν απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πετυχημένοι επαγγελματίες. Ο Χρήστος και ο Γιώργος ήταν παιδιά εκπαιδευτικών και ήταν δίδυμα αδέρφια.

Παρατηρήθηκε οι γονείς να έχουν υποστηρικτική στάση απέναντι στα παιδιά τους και συχνά φαινόταν πώς έτρεφαν υψηλές προσδοκίες για την πρόοδο τους, πράγμα που προκαλούσε επιπλέον άγχος στους μαθητές για την επίδοσή τους. Επίσης η στάση αυτή καθήλωνε ψυχολογικά την ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή τα τρία παιδιά ήρθαν σε αλληλεπίδραση με παιδιά του ενός τμήματος του 3^{ου} νηπιαγωγείου Μεγάρων. Στο σύνολο τους 25 παιδιά. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδιά αλλοδαπά και από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα.

Καθώς και με παιδιά του 35^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθηνών, στο σύνολο τους 22 ανά τάξη. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από μέτρια και υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, παιδιά αλλοδαπά και από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Με τη χρήση ερωτηματολογίων καταγράψαμε τις απόψεις των παιδιών για τον εαυτό τους (ενισχύοντας με δραστηριότητες για την τόνωση αυτοεκτίμησης) καθώς και για το πώς κρίνουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, αξιοποιήσαμε τα παιχνίδια ρόλων- μιμητικά παιχνίδια, τη βιωματική διδασκαλία και μάθηση, εστιάζοντας κυρίως σε δράσεις που απαιτούσαν ανάληψη ευθυνών και ανάδειξη πρωτοβουλιών για τη λήψη απόφασης. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στην συστηματική παρατήρηση και καταγραφή καθώς και την χρήση εκπαιδευτικών πακέτων συναισθηματικής αγωγής, με στόχο την κινητοποίηση της ομάδας για αποδοχή και συνεργατική μάθηση.

Σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους

Τα τρία χαρισματικά παιδιά ενώ από την αρχή εντάχθηκαν στην ίδια σχολική τάξη και μάλιστα στο ίδιο τμήμα είχαν μεταξύ τους μια πολύ καλή αλληλεπίδραση. Δεν εντοπίστηκαν συγκρούσεις ή δυσκολίες οι οποίες να απαιτούν ιδιαίτερη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς. Το κάθε παιδί διατήρησε το δικό του χαρισματικό προφίλ, χωρίς να κριτικάρει ή να ενοχλείται από τις συμπεριφορές των άλλων.

Δραστηριότητες- Παρεμβάσεις σχετικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Παραθέτουμε μερικές βασικές αρχές που ως εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσαμε προκειμένου να διαμορφώσουμε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς την ανάγνωση, τη γραφή, την προφορική έκφραση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες.

Ως προς την ανάγνωση

- Ομαδοποιήσαμε μαθητές με παρόμοια ενδιαφέροντα για ανάγνωση και συζήτηση.
- Αξιοποιήσαμε στην τάξη λογοτεχνικά κείμενα πλούσια σε γλωσσικό ύφος που να προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας ρόλων.
- Επεξεργαστήκαμε παιδική λογοτεχνία που σχετίζεται με επίλυση προβλημάτων σε επίπεδο επιστημονικό, περιβαλλοντικό και μαθηματικό.
- Συμμετείχαμε σε προγράμματα φιλιαναγνωσίας.
- Μελετήσαμε βιβλιογραφίες
- Και ασχοληθήκαμε με διάφορα λογοτεχνικά είδη

Ως προς την γραφή

- Παροτρύναμε τους μαθητές μας να διατηρούν προσωπικό ημερολόγιο, ώστε να εξασκούνται στη γραφή.
- Παροτρύναμε για αξιοποίηση λεξιλογίου από λεξικά.
- Ενθάρρυνση για συγγραφή και εικονογράφηση ιστοριών. Παρότρυνση για να χρησιμοποιούν πολλές λέξεις αξιοποιώντας πηγές λεξικών
- Επανασύνταξη και διόρθωση του αρχικού κειμένου, και γράψιμο για δεύτερη φορά
- Προβήκαμε στην διδασκαλία επεξεργασίας κειμένου

Ως προς την Προφορική έκφραση

- Διδάξαμε δεξιότητες συζήτησης
- Τρόπους εμπλουτισμού του λεξιλογίου
- Γραμματικά στοιχεία για τη σύνδεση λέξεων
- Ενθάρρυνση των παιδιών στην ομάδα συζήτησης

- Συμμετοχή σε θεατρικές ομάδες, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων
- Εξάσκηση για προφορική παρουσίαση, αυτό-παρουσίαση και παρουσίαση εργασιών.
- Διοργάνωση εργασιών προφορικής έκφρασης

Ως προς τα μαθηματικά

- Παρουσίαση και εξάσκηση προβλημάτων
- Χρησιμοποίηση υπολογιστών και εργαλείων αριθμομηχανής στην επίλυση προβλημάτων
- Έμφαση σε λογικά και απλά προβλήματα
- Εξάσκηση σε προβλήματα πρακτικά που σχετίζονται με την πραγματική ζωή.
- Διδασκαλία της δημιουργικής διαδικασίας των μαθηματικών με εύρεση και επίλυση προβλημάτων
- Διαβάθμιση των προβλημάτων ανάλογα με τις ικανότητες.
- Χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή και των προγραμμάτων του.

Ως προς την δημιουργικότητα

- Συνεργαστήκαμε με ειδικότητες τεχνών και αισθητικής αγωγής
- Εξασκηθήκαμε σε τεχνικές θεάτρου και υπόδυσης ρόλων
- Αξιοποιήσαμε χορούς παραδοσιακούς και διάφορα μουσικά ακούσματα
- Προβήκαμε σε διάφορες δικές μας μουσικές συνθέσεις και εκτελέσεις
- Αξιοποιήσαμε προγράμματα καινοτομίας και πρωτοτυπίας.

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες

- Αξιοποιήσαμε το αναλυτικό πρόγραμμα και το εμπλουτίσαμε ποικιλοτρόπως,
- Συμμετείχαμε με εθελοντική εργασία στο σχολείο και την κοινωνία σε δράσεις όπως την καθαριότητα των ακτών, δεντροφύτευση κλπ
- Συνεργαστήκαμε και με άλλες δομές όπως Δήμους και Πανεπιστήμια, για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου. (4)

Στις περιπτώσεις και των τριών παιδιών εφαρμόστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, οπτικοακουστικό υλικό και χρήση υπολογιστών. Επίσης με προτροπή των εκπαιδευτικών παραπέμφθηκαν στη ΜΕΝΣΑ και στο κέντρο επίδοσης στο ΠΑΙΔΩΝ (όταν φοιτούσαν στη β τάξη δημοτικού). Τα ποσοστά επίδοσης των μαθητών ήταν υψηλά και στα τεστ νοημοσύνης έπιασαν υψηλά ποσοστά ικανά για να ενταχθούν σε τμήματα δημιουργικών ικανοτήτων και δεξιοτεχνιών της ΜΕΝΣΑ.

Από τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με ψυχοθεραπευτή ως συντονιστή σε εργαστήρια, αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα Εκπαιδευτικά Πακέτα στοχεύοντας στη βελτίωση των σχέσεων και την συναισθηματική ισορροπία αυτών των παιδιών.

- δεξιότητες για παιδιά δημοτικού
- ο κήπος με τις 11 γάτες
- βήματα για τη ζωή (πακέτο για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο.)

Το υλικό αυτό με προσαρμογή των δραστηριοτήτων εφαρμόστηκε στο Νηπιαγωγείο και την Β' και Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και ανατροφοδοτικά στις ενδιάμεσες τάξεις.

Επίσης η εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο αξιοποίησε την μεθοδολογία της personadolls προκειμένου να βελτιώσει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, διαμορφώνοντας έτσι κλίμα αποδοχής κι αλληλεγγύης. Το παιδί προσομειωτής βοήθησε στην απόκτηση ενσυναίσθησης και την εναλλαγή ρόλων μέσα στην τάξη. Οι κούκλες περσόνες, χρησιμοποιούνται για παιχνίδια ρόλων και βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, και την φαντασία τους και να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις.



Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και μεταξύ τους άψογα ανά σχολική χρονιά με σκοπό να υποστηρίξουν ολόπλευρα τους ταλαντούχους μαθητές.

Σημειωτέον ότι οι μαθητές αυτοί συμβάδισαν στην ίδια σχολική τάξη και στις δύο σχολικές βαθμίδες. Όμως οι επίσημες καταγραφές και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος συναισθηματικής αγωγής προέρχονται μόνο από το Νηπιαγωγείο και Β' και Ε' τάξη Δημοτικού.

Στις συγκεκριμένες δράσεις είχαν εμπλακεί και ομάδες γονέων, (σε εργαστήρια που διοργανώνονταν από τους εκπαιδευτικούς) με συντονιστή σχολικό ψυχολόγο και ψυχολόγο ως εξωτερικό συνεργάτη.

Αξιολόγηση- συμπεράσματα

Το παραπάνω πρόγραμμα αξιολογήθηκε σε τρία επίπεδα:

Κατ' αρχήν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισήμαναν στη διάρκεια του προγράμματος σύμφωνα με τις καταγραφές τους, τροποποίηση των άλλων παιδιών απέναντι στα χαρισματικά πρότυπα. Οι συνομήλικοι των τριών μαθητών ήταν σταδιακά πιο φιλικοί απέναντι στους συμμαθητές τους. Διαμορφώθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, αποδοχής και ορισμένα παιδιά προχώρησαν σε πολύ φιλικούς δεσμούς, καλώντάς τα στα πάρτυ τους, ενώ πριν την παρέμβαση τα φθονούσαν και τα ζήλευαν εκφράζοντας παράπονα και δυσλειτουργία στη σχέση τους. Παρατηρήθηκε τα τρία ταλαντούχα παιδιά να διατηρούν και να επαυξάνουν τις φιλικές τους σχέσεις, να εκφράζουν χωρίς δισταγμό το ταλέντο τους και την ιδιαιτερότητα τους. Έτρεφαν υποστηρικτική στάση έναντι των συμμαθητών τους και αβίαστα τους βοηθούσαν στις δυσκολίες τους. Έμαθαν να εκτιμούν τον εαυτό τους και να σέβονται τους άλλους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά όσον αφορά την θετική εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών μέσα από ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένο και κυρίως με παρεμβάσεις συναισθηματικής αγωγής στα πλαίσια της σχολικής τάξης μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές.

Οι γονείς ήταν θετικοί απέναντι στην επιμόρφωσή τους αλλά πίστευαν ότι χρειάζεται η κατάλληλη επιμόρφωση των δασκάλων καθώς και η δική τους για να μπορέσουν να βοηθήσουν συναισθηματικά και κοινωνικά το ταλαντούχο παιδί τους, ώστε να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς θεωρούν ότι με την κατάλληλη υποστήριξη το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει τυχόν συναισθηματικές διαταραχές, τόσο προσωπικές όσο και συμπεριφοριστικές με τους υπόλοιπους μαθητές.

Επίσης οι γονείς, καθώς συμμετείχαν και οι ίδιοι σε δράσεις του προγράμματος της συναισθηματικής προσέγγισης, ορισμένοι αρχικά ήταν καχύποπτοι και δύσπιστοι, σταδιακά άλλαξαν στάση και συμμετείχαν με ενδιαφέρον. Σταδιακά κατέθεταν προσωπικές εντυπώσεις και σκέψεις στον συντονιστή ψυχολόγο, όσο και στην ολομέλεια χωρίς φόβο και δισταγμό. Η προσέγγιση της συναισθηματικής από κοινού σε παιδιά και γονείς βασίστηκε στην θεωρία της συστημικής ψυχοθεραπείας, καθώς συμμετέχει όλο το σύστημα στις αλλαγές και όλοι είμαστε μέλοι του συστήματος που αλληλεπιδρά δυναμικά.

Οι γονείς των ταλαντούχων παιδιών σταμάτησαν να πιέζουν ψυχολογικά τα παιδιά τους, απαιτώντας συνεχώς καλές επιδόσεις. Απόκτησαν φιλίες και με άλλους γονείς και εντάχθηκαν πολύ όμορφα σ' αυτόν τον σύλλογο. Είχαν θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο, συμβάλλοντας σημαντικά σε κατασκευές και σχολικά παζάρια για την εισαγωγή ρομποτικής στο σχολείο. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε πώς “ το σχολείο διαμορφώνει καλούς ανθρώπους κι όχι μόνο μαθητές”.Οι γονείς τροποποίησαν τις απαιτήσεις τους έναντι των παιδιών τους, καθώς επεξεργάστηκαν δραστηριότητες υψηλών προσδοκιών.

Σε ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους γονείς το ίδιο και στις δύο σχολικές βαθμίδες με 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με την ωφέλεια του προγράμματος και την εντύπωση που τους προκάλεσε, απάντησαν κυρίως μητέρες. Κατά κανόνα εκφράστηκαν θετικές σκέψεις και προτάθηκε η επανάληψη του προγράμματος και για τις επόμενες χρονιές.

Τα παιδιά ένιωσαν σύμφωνα με δικές τους μαρτυρίες πολύ άνετα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με την παρέμβαση δραστηριοτήτων που καλλιεργούσαν την αποδοχή, την εμπιστοσύνη, την φιλία, την διαφορετικότητα. Βασικός κανόνας κατά την υλοποίηση αυτών των δράσεων ήταν η δυνατότητα για ελεύθερη έκφραση και η δυνατότητα κατάθεσης για ειλικρινείς σκέψεις και συναισθήματα.Τα παιδιά χάρηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν την τόνωση της αυτοεκτίμησης και τη διαχείριση του άγχους. Επισήμαναν πώς το πρόγραμμα τα βοήθησε να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους και να μην σταθούν σε αυτές. Αναζήτησαν νέους δρόμους δημιουργικότητας και διαχείρισης της συναισθηματικής τους ταυτότητας.

Έτσι, μέσα από τις δράσεις και τα προγράμματα : (α) ενισχύσαμε τους ίδιους τους γονείς προτείνοντάς τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας με τα παιδιά τους, έτσι ώστε να «συναντήσουν» τα παιδιά τους στο δρόμο της αισιοδοξίας και της εσωτερικής ολοκλήρωσης

(β)Τα παιδιά ανέπτυξαν ουσιαστικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους ώστε να μην στοχοποιούνται αλλά αντίθετα με ευκολία να ξεδιπλώνουν τα ταλέντα τους.

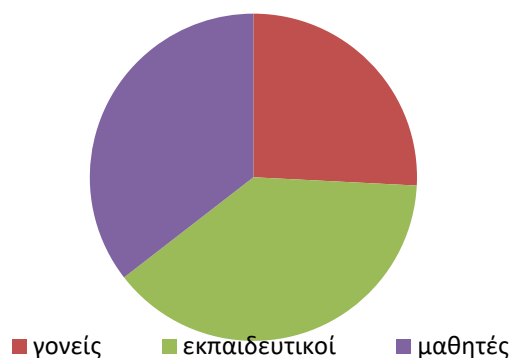
Τονώσαμε την αυτοεκτίμηση και ενισχύθηκε το εγώ τους, που στόχο είχε τα παιδιά, τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και την σταθερή συμπεριφορά τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον, αποβλέποντας σε συναισθηματική ελκρίνεια και σταθερότητα.

Διαπιστώσαμε, ότι τελικά οι χαρισματικοί μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κεφάλαιο για τη χώρα μας και γι' αυτό όταν εντοπίζονται η εκπαίδευσή τους πρέπει να είναι ανάλογη προς τις ανάγκες τους και προσαρμοσμένη στις εξαιρετικές δυνατότητές τους.

Συμπερασματικά η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών προϋποθέτει διεθνώς, αλλά και στην περίπτωση της Ελληνικής πραγματικότητας:

α) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης των ταλαντούχων μαθητών, γ) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που να υποστηρίζει ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, δ) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται. (5)

χαρισματικά παιδιά- παρεμβάσεις συναισθηματικής αγωγής



(κατηγορίες και ποσοστά, ατόμων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία)

Ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να υποστηρίξουμε την διαφορετικότητα, να ενισχύουμε τις κλίσεις και τα ταλέντα, επιζητώντας πρώτα την διαμόρφωση κοινωνικά και συναισθηματικά ολοκληρωμένων ανθρώπων κι έπειτα επιστήμονες, επιτελώντας έτσι και τις βασικές αρχές της σωστής διαπαιδαγώγησης, δείχνοντας πάντοτε σεβασμό και αγάπη !

Βιβλιογραφία- ηλεκτρονικές πηγές

1. http://www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-01.pdf
2. [Νομοθεσία ΑμεΑ - Μέρος τρίτο: Εθνική νομοθεσία – Κεφάλαιο 7 ...](#)
www.maty.gr › ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ › Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ
3. https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%AE%CF%82_%CE%BD%CE%BF%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%82
4. <http://www.prosvasimo.gr/EDEAY/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%9C.%CE%94%20%CE%99%CE%95%CE%A0.pdf>
5. www.pi-schools.gr/special_education/harismatika/harismatika-part-01.pdf
6. Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: προκαταλήψεις και πραγματικότητα.
7. Ματσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
8. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2004) & Π.Ι. (2004). *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα-Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.
9. Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
10. Anders Ericsson, K., (ed.), (1996), *The Road to Excellence: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*, Lawrence Erlbaum Assoc, New Jersey
11. Callow, R. (1994), Classroom provision for the able and exceptionally able child, *Support for learning* 9(4), 151-4
12. CIBA Foundation Symposium, (1993), *The Origins and Development of High Ability* - No. 178, John Wiley & Sons, West Sussex 1993
13. Clark, C., Callow, R., (2002), *Educating the Gifted and Talented*. London: Fulton Publishers

14. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S., (1993), Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure, Cambridge University Press, Melbourne
15. Δαβάζογλου Αγγελική (1992), Τα χαρισματικά παιδιά και η αγωγή τους, Αλεξανδρούπολη
16. Davis, A. G., Rimm, B., S.,(1998), Education of the Gifted and Talented, Pearson Allyn & Bacon, Needham Heights 1998
17. Delisle, J., Galbraith, J., (2002), When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet Their Social and Emotional Needs, Free Spirit Publishing, Minneapolis
18. https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%AE%CF%82_%CE%BD%CE%BF%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7%CF%82
19. <https://www.popi-it.gr/nipiagogos-taxi/nipia-prosarmogi/koykla-taxis-persona/>
www.maty.gr › ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ › Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Παρέμβαση κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Κουτουβέλη Χριστίνα, Εκπαιδευτικός α'βάθμιας, xkoutouv@primedu.uoa.gr

Παρούση Αικατερίνη- Σοφία, Εκπαιδευτικός β'βάθμιας, aparousi@primedu.uoa.gr

Αλέξανδρος -Σταμάτιος Αντωνίου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Κ.Π.Α.

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις των ατόμων, προκαλώντας ταυτόχρονα και άκαμπτες συμπεριφορές τους προς το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα παιδιά με αυτισμό διακατέχονται από γνωστικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Δεν μπορούν να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων, να κατανοήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές αναφορές, κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να ελίσσονται στις κοινωνικές τους συναλλαγές. Οι αλληλεπιδράσεις, όμως, μεταξύ των ομηλικών αποτελούν μια σημαντική κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά και τους εφήβους, και συχνά οδηγούν σε σταθερές, αμοιβαίες και συναισθηματικές σχέσεις φιλίας. Έρευνες έχουν δείξει, ότι, παρόλο που τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες, επιθυμούν τις κοινωνικές σχέσεις και αναγνωρίζουν περισσότερο συχνά το αίσθημα της μοναξιάς από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσω προσωπικών τους αναφορών, έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις για τα ίδια. Ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό επιθυμούν ένα φίλο, αλλά αποφεύγουν τις σχέσεις με ομηλικούς τους, διότι μια τέτοιου είδους σχέση απαιτεί κοινά ενδιαφέροντα και κοινωνικές δεξιότητες που δεν κατέχουν. Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες που επισημαίνουν την επιθυμία των παιδιών με αυτισμό να έχουν έναν φίλο, αλλά την αδυναμία τους να τον αποκτήσουν, λόγω των δυσλειτουργιών τους, αποτέλεσμα των διάχυτων αναπτυξιακών τους διαταραχών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων ενός μαθητή με αυτισμό, της Β' τάξης, ενός Δημοτικού σχολείου, τυπικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος που πραγματοποιήθηκε είναι παρέμβαση με χρήση κοινωνικών ιστοριών. Έγινε κοινωνιομέτρηση με κοινωνιογράμματα, πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να υπολογισθεί η βελτίωση που θα σημειωθεί στον μαθητή. Συλλήβδην, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων αυτού του αγοριού με τους ομηλικούς του, και εν συνεχεία, στην περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και της ψυχικής του υγείας, στο μέτρο όπου είναι αυτό εφικτό. Εν κατακλείδι, η χορήγηση της κοινωνικής ιστορίας και οι κλειδες παρατήρησης, που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, κατέστησαν σαφές ότι υπήρξε βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων του μαθητή. Συνιστάται εκ νέου έκθεση του μαθητή στην κοινωνική ιστορία, έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, για να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα της παρέμβασης έχουν διάρκεια και αν όχι, ποιες τροποποιήσεις θα πρέπει να γίνουν στην παρέμβαση ώστε τα αποτελέσματα της να γίνουν διαρκή.

Λέξεις – Κλειδιά: Αυτισμός; Θεωρία του Νου; Κοινωνικές συναλλαγές; Φιλία; Κοινωνιόγραμμα; Κοινωνική Ιστορία

Abstract

The autistic spectrum disorders are neurodevelopmental disorders that affect people's social and communicative interactions with other individuals, while at the same time, cause rigid behavior towards their social environment. Children with autism have cognitive and emotional dysfunctions that negatively affect their social relationships. They can not understand others' opinions, they can not understand social and emotional references, and therefore, they can not evolve their social

transactions. Interactions, however, among peers are an important social experience for children and adolescents, and often lead to stable, mutual and emotional friendships. Surveys have shown that, although children in the autism spectrum show serious deficiencies in their social skills, they desire social relationships and recognize the feeling of loneliness more often than the children of typical development. Through their personal references, the importance of social relationships has been highlighted. Some children with autism want a friend, but avoid relationships with their peers because such kind of relationships require common interests and social skills that they do not possess. Taking into account the research that highlights the desire of children with autism to have a friend but their inability to acquire one, due to their malfunctions, as a result of their diffuse developmental disabilities, this case study aims to improve the social relations of a second – grade student with autism. The method that was used is an intervention to this particular student. We created a social story about making friends and taking initiatives concerning social relations, that was written especially for his needs. Sociograms were given before and after the intervention in order to calculate the improvement that will occur to the student. The present study aims to improve this boy's social relationships with his peers, and then, to further improve the quality of his life and mental health, as far as possible. In conclusion, the provision of social history and the observation keys, that were completed during the school break, made it clear that the student's social relations had improved. The student's second exposure to social history is recommended by the end of the school year to see if the results of the intervention are of a lengthy duration and if not, what changes should be made to the intervention so that its results become lasting.

Keywords: Autism; Theory of Mind; Social transactions; Friendship; Sociogram; Social History;

Εισαγωγή

1.1 Θεωρία του Νου και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός)

Στα είδη των πρωτευόντων θηλαστικών, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής πολυπλοκότητας και της γνωστικής λειτουργίας είναι καλά εδραιωμένη (Gallese, 2006). Σύμφωνα με τον Humphrey (1976) η νοημοσύνη των πρωτευόντων θηλαστικών εξελίχθηκε πρωταρχικά με σκοπό την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Η εξέλιξη αυτού του γνωστικού χαρακτηριστικού φαίνεται να σχετίζεται με την ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές πολυπλοκότητες, που προέκυψαν, όταν τα άτομα, που ζούσαν σε ομάδες, έπρεπε να ανταγωνίζονται μεταξύ τους, για σπάνια και μη ισότιμα κατανομημένα αγαθά (Gallese, 2006). Οι άνθρωποι, εν γένει, μπορούν να εξηγήσουν την συμπεριφορά των γύρω τους, βάσει των δικών τους προσωπικών εμπειριών: των γνώσεων τους, των πεποιθήσεων τους, των επιθυμιών τους και είθισται να καθορίζουν την δική τους συμπεριφορά βάσει των πεποιθήσεων τους και όχι της πραγματικότητας (FrithandFrith, 2005).

Η ικανότητα κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων - προθέσεων, πεποιθήσεων και επιθυμιών των άλλων έχει οριστεί ως «Θεωρία του Νου» (Premack and Woodruff, 1978). Η προαναφερθείσα ικανότητα παρέχει σημαντικά οφέλη στους ανθρώπους, καθώς μπορούν να προβλέψουν τις ενέργειες των άλλων και να δράσουν ανάλογα με το συμφέρον τους και την επιβίωση τους (Darwin, 1872). Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων αποτελεί έναν από τους πρώτους τρόπους, που είναι διαθέσιμοι στο άτομο, για να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την κατάστασή τους, επιτρέποντας έτσι την αναδιοργάνωση αυτής της γνώσης, με σκοπό την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Gallese, 2006).

Το αισθησιοκινητικό σύστημα φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των συναισθημάτων, που εμφανίζονται στους άλλους, επειδή το σύστημα αυτό φαίνεται να υποστηρίζει την ανακατασκευή του συναισθήματος, που θα ένιωθε κάποιος, βρισκόμενος σε συγκεκριμένη συγκινησιακή κατάσταση, μέσω της προσομοίωσης της σχετικής σωματικής κατάστασης (Adolphs, 2003). Σε αντίθεση με τους εγκεφάλους των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, οι εγκεφαλοι των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν ανώμαλη αραίωση της φαιάς ουσίας σε φλοιώδεις περιοχές, γνωστές ως κατοπτρικοί νευρώνες. Είναι ενδιαφέρον, ότι η φλοιώδης αραίωση των κατοπτρικών νευρώνων

συσχετίζεται με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων που παρουσιάζει ένα παιδί με αυτισμό (Hadjikhani, Joseph, Snyder&Tager-Flusberg, 2005).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μια σοβαρή και χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή, χαρακτηριζόμενη από κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και από ένα μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Dawsonetal., 2002). Σε αντίθεση με ένα τυπικής ανάπτυξης παιδί, ένα παιδί με αυτισμό δεν είναι σε θέση να αναπτύξει σημαντικές κοινωνικές, διαπροσωπικές σχέσεις και δεσμούς, να δημιουργήσει οπτική επαφή με τους γύρω του, και είναι ανίκανο να μιμηθεί τη συμπεριφορά των άλλων, να κατανοήσει τις προθέσεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους (Gallese, 2006).

Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό έχουν προβλήματα τόσο σε συμβολικές όσο και σε μη συμβολικές μιμητικές συμπεριφορές, στην μίμηση της χρήσης αντικειμένων, στην μίμηση των χειρονομιών του προσώπου και στη φωνητική μίμηση (Rogers, 1999).

1.2 Φιλία και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο φιλία, αναφερόμαστε σε *«σταθερές, συχνές και αλληλοσυνδεόμενες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες διευκολύνουν την δημιουργία συντροφικότητας, οικειότητας, κι εγγύτητας»*, (Baumingeretal., 2008).

Η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό βιώνει μεγάλες δυσκολίες στο να αναπτύξει φιλίες και σχέσεις με ομηλικούς τους (Fuentesetal, 2012; Hill&Frith, 2003). Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά, είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που επηρεάζουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα, προκαλώντας ταυτόχρονα και άκαμπτες συμπεριφορές των παιδιών αυτών προς το περιβάλλον τους (APA; DSM-IV- TR, 2000; WHO; ICD – 10, 1993). Σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις στις βασικές κοινωνικές διαδραστικές δεξιότητες, οι οποίες αρκετά συχνά θα πρέπει να τους διδαχθούν άκρως αναλυτικά και ρητά (Klinger, Klinger&Pohling, 2007). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η επιλογή τους να μην ξεκινούν οποιοδήποτε παιχνίδι με τους ομηλικούς τους, αλλά να προτιμούν δραστηριότητες που παρέχουν σαφείς και ακριβείς κανόνες για την ολοκλήρωση τους καθώς και ελάχιστη κοινωνική συναλλαγή (Bauminger&Schulman, 2003), καθώς οι κοινωνικές συναλλαγές τους προκαλούν υπερβολικό άγχος (Carrington, Templeton, &Papinczak, 2003).

Τα παιδιά με αυτισμό διακατέχονται από γνωστικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τις κοινωνικές τους σχέσεις (Twachtman – Cullen, 2000). Αναφερόμενοι στις γνωστικές τους δυσλειτουργίες, τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να κατανοήσουν την συγκινησιακή κατάσταση των ανθρώπων γύρω τους, και, επομένως, δεν μπορούν να προβλέψουν τις πράξεις τους (Baron – Cohen, 1989). Δεν μπορούν να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων, να κατανοήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές αναφορές, κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να ελίσσονται στις κοινωνικές τους συναλλαγές (Lord, 1990). Επιπλέον, έχοντας δυσλειτουργίες στις εκτελεστικές λειτουργίες, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις απαιτούμενες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης στον σχεδιασμό έργων, στον προσανατολισμό και στην συγκέντρωση (Pascualvaca, Fantie, Papageorgiou, &Mirsky, 1998).

1.3 Χρησιμότητα και σκοπός της παρέμβασης

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομηλικών αποτελούν μια σημαντική κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά και τους εφήβους, και συχνά οδηγούν σε σταθερές, αμοιβαίες και συναισθηματικές σχέσεις φιλίας (Dunn, 1993). Η φιλία, με τη σειρά της, παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν και να εξασκήσουν βασικές κοινωνικές συμπεριφορές, όπως αμοιβαία φροντίδα, συντροφικότητα, και ενσυναίσθηση, ιδιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην πορεία της ζωής τους, όσον αφορά την συναναστροφή τους με άλλους ανθρώπους και τη θέση τους στη κοινωνία (Rowleyetal., 2012).

Επιπλέον, οι δεσμοί φιλίας συνδράμουν στην ανάπτυξη περαιτέρω κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεισφέροντας σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών και

γλωσσικών ικανοτήτων, της συμβολικής σκέψης και της ενσυναίσθησης. Το παιδί αποκτά αυτό – εκτίμηση και αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα σύνολο (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998).

Έρευνες έχουν δείξει, ότι, παρόλο που τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες, επιθυμούν τις κοινωνικές σχέσεις και αναγνωρίζουν περισσότερο συχνά το αίσθημα της μοναξιάς από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Bauminger&Kasari, 2000). Συνεπώς, σε ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών, οι κοινωνικές ελλείψεις δεν είναι αποτέλεσμα απουσίας κοινωνικού ενδιαφέροντος (Mesibov,1984;Bauminger, Shulman, &Agam, 2003). Μέσω προσωπικών τους αναφορών, έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις για τα ίδια (Hurlbutt&Chalmers, 2002). Ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό επιθυμούν ένα φίλο, αλλά αποφεύγουν τις σχέσεις με ομηλίκους τους, διότι μια τέτοιου είδους σχέση απαιτεί κοινά ενδιαφέροντα και κοινωνικές δεξιότητες που δεν κατέχουν. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά βιώνουν επιπλέον δυσκολίες στη διαμόρφωση φιλικών δεσμών, λόγω των γνωστικών και συναισθηματικών τους δυσλειτουργιών, με συνέπεια τον αποκλεισμό τους από τις ομάδες των ομηλίκων τους. Ο κοινωνικός τους αποκλεισμός επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της μετέπειτα ζωής τους και στην ψυχική τους υγεία (Rowleyetal., 2012).

Λεδομένου ότι τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές δεν αποκτούν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί να μην διαθέτουν ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομηλίκων τους, η μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε μια ομάδα, είναι μια ορθολογική παρέμβαση (White, Keonig, &Scahill, 2007). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις έρευνες που επισημαίνουν την επιθυμία των παιδιών με αυτισμό να έχουν έναν φίλο, αλλά την αδυναμία τους να τον αποκτήσουν, λόγω των δυσλειτουργιών τους, αποτέλεσμα των διάχυτων αναπτυξιακών τους διαταραχών, η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων ενός αγοριού με αυτισμό, του Ν.Ο., ο οποίος φοιτά στην Δευτέρα τάξη δημοτικού, ενός γενικού σχολείου. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων αυτού του αγοριού με τους ομηλίκους του, και εν συνεχεία, στην περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και της ψυχικής του υγείας, στο μέτρο όπου είναι αυτό εφικτό.

2. Ιατρικό και Ακαδημαϊκό Ιστορικό

2.1 Ιατρικό Ιστορικό

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία, που αφορούν τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή στην τάξη, τα οποία παρέχονται από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού του, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης, η εικόνα του ενισχύθηκε από τις παρατηρήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν μαθήματα στην τάξη, καθώς και από την παράλληλη στήριξη που τον συνοδεύει.

Ο Ν.Ο., σύμφωνα με το ατομικό του βιβλιάριο υγείας, γεννήθηκε στις 09-09-2008 στον όγδοο μήνα της κύησης, με καισαρική τομή, στην Ελλάδα. Ο Ν.Ο. αποτέλεσε τον δεύτερο τοκετό της μητέρας, η οποία είναι φορέας Ηπατίτιδας. Κατά τις πρώτες ημέρες της ζωής του, του χορηγήθηκε Engerix, το οποίο κρίθηκε απαραίτητο να χορηγηθεί τον δεύτερο και τον έκτο μήνα της ζωής του. Κατά την παραμονή του στο νοσοκομείο του χορηγήθηκε, επίσης, χολερυθρόνη, γιατί παρουσίασε ίκτερο. Επίσης, του χορηγήθηκε konakion εφάπαξ. Στην πρώτη του εξέταση δεν παρατηρήθηκε κυάνωση, κρίση άπνοιας, λοίμωξη ή σπασμοί και δεν χρειάστηκε να μπει σε θερμοκοιτίδα. Κατά την έξοδό του από το μαιευτήριο η παιδιατρική εξέταση αναφέρει, ότι όλα είναι κατά φύσιν, αλλά το νεογνό δεν εξετάστηκε για αντίδραση στον ήχο και αντίδραση στο φως.

Στο βιβλιάριο υγείας του μαθητή, κατά την τυπική παρακολούθηση, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του Ν.Ο. περιγράφεται τους πρώτους μήνες, ως κατά φύσιν. Στις παρατηρήσεις της παιδιάτρου αναφέρεται, ότι το νεογνό κρατάει το κεφάλι του και χαμογελάει κατά τον πρώτο μήνα της ζωής του. Στην ηλικία των δύο μηνών αναφέρεται ότι γυρίζει, ενώ στην εξέταση, κατά τον πέμπτο μήνα της ζωής του, παρατηρήθηκε ασταθής. Τον έκτο μήνα παρατηρήθηκε από τον οφθαλμίατρο συγγενής στένωση δεξιού δακρυϊκού πόρου και ελαφρά περιφερική θόλωση. Στους οχτώ μήνες παρατηρήθηκε, ότι κάθεται και μπουσουλάει, ενώ στην ηλικία του ενός έτους βάδιζε με την

βοήθεια πάντα ενός από τους δυο γονείς του, αλλά ήταν σε θέση να σηκώνεται. Μια επιπρόσθετη παρατήρηση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του Ν.Ο., αποτελούσε και η διαπίστωση, ότι, σε ηλικία δεκαεννέα μηνών, δεν είχε καταφέρει ακόμα να εκφέρει λόγο. Μετά το πέρας των δέκα εννέα μηνών, άρχισε να μιλάει αλλά στην ηλικία των τριών ετών σταμάτησε τελείως να εκφέρει λόγο, καθώς και να διατηρεί οπτική επαφή με τον εκάστοτε συνομιλητή του. Το παιδί έλαβε τη διάγνωση «διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή από το Νοσοκομείο «Παίδων Πεντέλης». Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο βιβλιário του Ν.Ο. δεν αναφέρονται διατροφικές διαταραχές, ενώ η ανάπτυξη του ήταν φυσιολογική.

Ο Ν.Ο. παρακολουθήθηκε, για πρώτη φορά, από το Ελληνικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών, στις 13/11/2013, όπου αναφέρεται, ότι από το ιστορικό και την κλινική αξιολόγηση προέκυψε ότι ο μαθητής πάσχει από αυτισμό της παιδικής ηλικίας (F.84.0 κατά την ταξινομική κλίμακα I.C.D.-10), ενώ προτάθηκε παρακολούθηση θεραπευτικού προγράμματος που περιελάμβανε: συνεδρίες λογοθεραπείας, συνεδρίες εργοθεραπείας, συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης, συνεδρίες θεραπειών συμπεριφοράς και συνεδρίες συμβουλευτικής γονέων.

Η αμέσως επόμενη γνωμάτευση, που έλαβε ο Ν.Ο., είναι από τα ΚΕΔΔΥ, στις 07-04-2015, η οποία προσδιορίζει την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή ως: «Αυτισμός κι άλλες διαταραχές ανάπτυξης: διαταραχή αυτιστικού φάσματος» και μεταξύ άλλων αναφέρει τα ακόλουθα: «Ο μαθητής Ν.Ο. προσήλθε στα ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά, συνοδευόμενος από τους γονείς του, τους οποίους αποχωρίστηκε με δυσκολία. Από την ψυχολογική αξιολόγηση, προκύπτει ότι παρουσιάζει ποιοτικές δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή, στην επικοινωνία και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς. Όσον αφορά την κοινωνική συναλλαγή, δεν αποκαθιστά, αυθόρμητα βλεμματική επαφή και δεν ανταποκρίνεται άμεσα στο όνομά του. Χαρακτηρίζεται από τάσεις απομόνωσης και δυσκολία να αναπτύξει και να διατηρήσει συναισθηματικό δεσμό με μη οικεία πρόσωπα. Το χρονικό διάστημα που μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένος είναι μικρό. Η προσοχή του αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα. Χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα και βρίσκεται διαρκώς σε ψυχοκινητική ανησυχία. Χαρακτηρίζεται από ηχητικές και κινητικές στερεοτυπίες. Έχει αναπτύξει, εν μέρει, τις βασικές και μέσες δεξιότητες επικοινωνίας καθώς μπορεί να απαντήσει σε προσωπικές ερωτήσεις και να εμπλακεί σε διάλογο. Δυσκολεύεται να διατηρήσει το διάλογο καθώς η σκέψη του δεν έχει πάντα ειρμό και εισάγει άσχετες, με το θέμα συζήτησης, πληροφορίες. Αναγνωρίζει εν μέρει, αλλά δεν μπορεί να αιτιολογήσει τα βασικά συναισθήματά και δεν μπορεί να αναπτύξει ενσυναίσθηση.»

Εν συνεχεία, ο Ν.Ο., στις 6-10-2017, επισκέφτηκε τα ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά για επαναξιολόγηση. Μεταξύ άλλων η αξιολόγησή του αναφέρει: «Από την ψυχολογική αξιολόγηση προκύπτει ότι ο μαθητής αρχικά εκδηλώνει προθυμία να συνεργαστεί παραμένοντας καθισμένος στη θέση του και διατηρώντας μία ήρεμη διάθεση. Προοδευτικά αισθάνεται κόπωση, τείνει να σηκώνεται και η προσοχή του διασπάται, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που ενέχουν λεκτικό υλικό. Το πρακτικό υλικό τον βοηθάει να οργανωθεί καλύτερα. Η βλεμματική του επαφή είναι ασταθής και το πρόσωπό του σχετικά ανέκφραστο. Δίνει πολύ βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του. Παρατηρούνται μηχανική ομιλία και επανάληψη ήχων, λέξεων και φράσεων, καθώς και σημαντική δυσκολία στην κατανόηση του λόγου. Επιπλέον, σημειώνονται ελλείψεις στη συναισθηματική έκφραση και το επίπεδο φαντασίας του παιδιού.» και συνεχίζει με το ακόλουθο: «Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά, WISC-III, η νοημοσύνη του Ν.Ο. τοποθετείται στα κατώτερα φυσιολογικά όρια. Η πρακτική του νοημοσύνη υπερέχει της λεκτικής με στατιστικά σημαντική απόκλιση. Σημειώνονται ελλείψεις στο σύνολο των λεκτικών δεξιοτήτων, υπόκεινται στη γενικότερη δυσκολία του παιδιού στους τομείς της επικοινωνίας, της κατανόησης του λόγου και της κοινωνικής προσαρμογής.»

2.2 Ακαδημαϊκό ιστορικό

Ο Ν.Ο. είναι ένας μαθητής της Β' τάξης, ενός δημοτικού σχολείου για παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στην Αθήνα. Ο πατέρας του Ν.Ο. είναι 43 ετών, απόφοιτος λυκείου και έχει φοιτήσει σε σχολή καλών τεχνών για τέσσερα χρόνια. Εργάζεται σε περίπτερο, ενώ ταυτόχρονα, εκτελεί χρέη οικοδόμου. Η μητέρα του είναι 46 χρονών, απόφοιτος δυο Α.Ε.Ι.. Οι πρώτες της σπουδές

ολοκληρώθηκαν στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ οι δευτερες σπουδές της ολοκληρώθηκαν στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου επέτυχε μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων. Κατά τη θερινή περίοδο, απασχολείται σε περίπτερο, ενώ το χειμώνα ασχολείται με τα οικοκυρικά. Οι γονείς του Ν.Ο. έχουν γεννηθεί στη Γεωργία και έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Έχει μια μεγαλύτερη αδελφή, η οποία φοιτά στην Στ' τάξη του σχολείου, όπου φοιτά και ο ίδιος. Ο Ν.Ο. έχει φοιτήσει σε γενικό νηπιαγωγείο με ιδιωτική παράλληλη στήριξη, η οποία διακόπηκε λόγω οικονομικών δυσχερειών. Έπειτα φοίτησε τα δύο πρώτα χρόνια του δημοτικού στο ειδικό σχολείο. Έπειτα από έντονη επιθυμία των γονιών του Ν.Ο. να μετεγγραφεί σε σχολείο τυπικής ανάπτυξης και την επαναξιολόγηση στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., η γνωμάτευση του ανέγραφε *«Από τη συνολική αξιολόγηση προκύπτει πως οι δυσκολίες του μαθητή άπτονται της υποκείμενης διαταραχής. Η απόφαση μετεγγραφής στο Γενικό Δημοτικό από το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, αναδεικνύει προκλήσεις στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Η υλοποίηση προγράμματος παράλληλης στήριξης κρίνεται απαραίτητη, ώστε να στηριχθεί ο μαθητής σε αυτές τις προκλήσεις και να ενταχθεί ομαλά, τόσο κοινωνικά, όσο και μαθησιακά»*.

Κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκαν τα εξής:

Ο Ν.Ο. είναι ένα έξυπνο και πρόσχαρο παιδί με πολλές δυνατότητες. Είναι ήρεμος και αρκετά υπάκουος. Είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με το σχολικό περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, την παράλληλη στήριξη που τον συνοδεύει και τους συμμαθητές του. Ο πρώτος μήνας στο σχολείο ήταν μήνας προσαρμογής για εκείνον. Χαρακτηρίστηκε από έντονες προσπάθειες χειρισμού των εκπαιδευτικών του, με ψεύτικο κλάμα. Ο Ν.Ο. παρουσιάζει στερεότυπες συμπεριφορές και η προσοχή του διασπάται συχνά, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να ολοκληρώσει τις δραστηριότητές του, χωρίς τη συνεχή επίβλεψη της παράλληλης στήριξης. Κατανοεί απλές οδηγίες και ερωτήσεις, ενώ δυσκολεύεται στην κατανόηση σύνθετων ερωτήσεων. Το επίπεδο της κατανόησής του επηρεάζεται από την έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, που έχει την ώρα του διαλόγου ή της εκτέλεσης εργασίας. Έχει λεκτική επικοινωνία, η οποία είναι λειτουργική. Ξεκινάει με ευκολία μια συζήτηση και τη διατηρεί με την προϋπόθεση να μην αποσπαστεί η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα. Ο λόγος του Ν.Ο. είναι απόλυτα κατανοητός, όμως κάποιες φορές χρησιμοποιείται άσκοπα, γίνεται στερεοτυπικός και δεν ανταποκρίνεται πάντα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης συζήτησης. Ο μαθητής διασπάται πολύ εύκολα και δεν εμπλέκεται σε δραστηριότητες που δεν τον ελκύουν ή τον δυσκολεύουν. Χρειάζεται πολύ έντονη οριοθέτηση, ώστε να ολοκληρώσει μια εργασία ακόμα και με μικρό επίπεδο δυσκολίας. Διαθέτει ευρύ λεξιλόγιο, παρά το γεγονός, ότι προέρχεται από δίγλωσσο περιβάλλον. Ο Ν.Ο. έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, η οποία όμως είναι μηχανική. Διαβάζει με αργόσυρτο ρυθμό, υπερτονίζοντας λέξεις και χρησιμοποιώντας αδόκιμα την στίξη. Τις περισσότερες φορές δεν κατανοεί το κείμενο με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην γραπτή και προφορική του επεξεργασία. Δεν είναι σε θέση να βάλει σε αλληλουχία τα γεγονότα, να εντοπίσει τα πρόσωπα του κειμένου, να απαντήσει σε ερωτήσεις και να βγάλει συμπεράσματα. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής και τη φωνολογική ενημερότητα. Καθημερινά γράφει ορθογραφημένα, κατόπιν υπαγόρευσης, προσέχοντας τον τονισμό των λέξεων. Γνωρίζει τους κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας, που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό του επίπεδο. Παρόλο που είναι ικανός να δομήσει απλές προτάσεις (Y-P-A), δυσκολεύεται πολύ να παράγει γραπτό λόγο είτε αυτός είναι αφηρημένος, αλλά ακόμα κι όταν δίνονται οδηγίες (εικόνες, βοηθητικές ερωτήσεις). Στα μαθηματικά είναι σε θέση να κάνει νοερές πράξεις διψήφων ακέραιων αριθμών και είναι ικανός να υπερβεί τη δεκάδα και να δανειστεί στην αφαίρεση. Στις γραπτές πράξεις, ξεκινά από την ανώτερη τάξη να προσθέτει και να αφαιρεί, καταλήγοντας, όμως, σε σωστά αποτελέσματα. Στα προβλήματα συναντάει μεγάλη δυσκολία, διότι δεν διαθέτει στρατηγικές επίλυσης απλών προβλημάτων.

Ο Ν.Ο. διαθέτει ικανοποιητικό γραφοκινητικό συντονισμό και δεν παρουσιάζει πρόβλημα στις δραστηριότητες λεπτής κίνησης. Χρησιμοποιεί το δεξί χέρι σαν κυρίαρχο και το αριστερό λειτουργεί σωστά σαν σταθεροποιητής τις περισσότερες φορές. Είναι σε θέση να σχεδιάζει σχήματα και να ζωγραφίζει μέσα σε ένα πλαίσιο. Παρουσιάζει μέτρια δυσκολία στην παραγωγή κινητικών προτύπων (π.χ. μίμηση κινήσεων) και κινητικών παιχνιδιών καθώς και στον κινητικό προγραμματισμό- σχεδιασμό και την πράξη. Έχει παγιωθεί η πλευρίωση και δεν παρουσιάζει

εναλλαγές χεριού κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Σύμφωνα με τη γυμνάστριά του, διαθέτει καλό έλεγχο της στάσης του σώματός του (στατικός έλεγχος) σε διάφορες θέσεις. Έχει κατακτήσει τα θεμελιώδη κινητικά πρότυπα, όμως παρουσιάζει δυσκολία στην ισορροπία στο ένα πόδι.

Στις σχέσεις του με τους ομηλίκους του, δεν έχει εκδηλώσει επιθετικότητα και δείχνει φιλικός. Δεν επιδιώκει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επαφή με άλλα άτομα. Στην τάξη πλέον είναι σε θέση να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, για την εκπλήρωση μιας εργασίας, και δείχνει φιλικός προς τους συμμαθητές του. Του αρέσει να συζητά με τους άλλους, να τους βοηθά όποτε το χρειάζονται και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Στο διάλειμμα όμως προτιμά να περιφέρεται μόνος του ή να κάθεται ήσυχα, για να φάει το φαγητό του, χωρίς να επιδιώκει ή να επιθυμεί την συναναστροφή με άλλα παιδιά, ούτε με την αδελφή του, η οποία προαυλίζεται στον ίδιο χώρο.

Ο μπαμπάς του Ν.Ο., έπειτα από κάλεσμα της εκπαιδευτικού, έδωσε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για τον μαθητή. Οι γονείς του κατάλαβαν για πρώτη φορά, έπειτα από παρατήρηση της παιδιάτρου, ότι ο Ν.Ο. βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, όταν ο ίδιος ήταν στην ηλικία των τριών ετών. Από τότε ο μαθητής έχει στο εβδομαδιαίο του πρόγραμμα λογοθεραπείες και εργοθεραπείες. Ο πατέρας του μαθητή, τόνιζε συνεχώς τις ικανότητες, που διαθέτει ο μαθητής στην μουσική. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι ο Ν.Ο. ξεκίνησε να ασχολείται με το αρμόνιο σε ηλικία τεσσάρων ετών και έκανε μόνο ένα μήνα μαθήματα με δασκάλα μουσικής. Από εκεί και πέρα είναι αυτοδίδακτος. Παρακολουθεί μόνος του διαδικτυακά βίντεο με παιδιά που παίζουν πιάνο και τα αναπαράγει κι αυτός. Γνωρίζει όλες τις νότες και μπορεί και αναπαράγει τα τραγούδια, που ακούει. Συμπλήρωσε λέγοντας ότι ο μαθητής πριν λίγο καιρό έλαβε ως δώρο μια κιθάρα με την οποία εξοικειώθηκε αμέσως και μάλιστα την κούρδισε σωστά με το αυτί και χωρίς διαπασών.

3. Μέθοδοι παρέμβασης και εργαλείο μέτρησης

3.1 Κοινωνιόγραμμα

Το μέσον το οποίο κυρίως χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του βαθμού αποδοχής του ατόμου από την ομάδα είναι το κοινωνιόγραμμα. Το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Moreno (1934), σε ενηλίκους.

Δύο διαφορετικές μορφές απεικόνισης έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή κοινωνιογραμμάτων, η μία βασίζεται σε σημεία και γραμμές και η άλλη σε πίνακες. Στις περισσότερες προβολές σημείων και γραμμών, τα σημεία αντιπροσωπεύουν κοινωνικούς παράγοντες και οι γραμμές αντιπροσωπεύουν συνδέσεις μεταξύ των παραγόντων. Στον πίνακα εμφανίζονται οι σειρές και οι στήλες που αντιπροσωπεύουν τους κοινωνικούς παράγοντες και οι αριθμοί ή τα σύμβολα στα κελιά δείχνουν τις κοινωνικές συνδέσεις που συνδέουν αυτούς τους παράγοντες. Η συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνιογραμμάτων έχει κάνει χρήση σημείων και γραμμών (Freeman, 1996). Ο ίδιος ο Moreno διατύπωσε τον γενικό κανόνα για την οικοδόμηση κοινωνιογραμμάτων. Συγκεκριμένα, ανέφερε: «Όσο λιγότερος είναι ο αριθμός των γραμμών που διασχίζουν τα σημεία, τόσο καλύτερο είναι το κοινωνιόγραμμα.» (Moreno, 1953). Αυτός ο κανόνας εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρέως. (Freeman, 1996).

Με το κοινωνιόγραμμα, στην παρούσα μελέτη, δίνονται απλές ερωτήσεις, με τις οποίες διερευνάται η προτίμηση του κάθε μέλους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε ποικίλες καταστάσεις, όπως: - Ποιος θα ήθελες να κάθεται δίπλα σου στην τάξη. - Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος. - Με ποιόν θα ήθελες να διαβάζεις, κλπ. Από κάθε μαθητή ζητήσαμε να γράψει το μαθητή που προτιμά πρώτον, το μαθητή που προτιμά δεύτερον και το μαθητή που προτιμά τρίτον, σε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες: Να κάθεται μαζί στο ίδιο θρανίο, να διαβάζει μαζί και να παίζει μαζί. Με τον τρόπο αυτό, για κάθε μαθητή προέκυψε ένας αριθμός πρώτων, δεύτερων και τρίτων προτιμήσεων.

Αρχικά, πριν γίνει αναφορά στη φύση της κοινωνιομέτρησης, που έλαβε χώρα στην τάξη του Ν.Ο., θα πρέπει να επισημανθεί η δυναμική της συγκεκριμένης τάξης. Το τμήμα της Β' τάξης, λοιπόν, στο οποίο φοιτά ο Ν.Ο., αποτελείται από 19 μαθητές εκ των οποίων τα δέκα είναι

κορίτσια και τα εννιά αγόρια. Στην αρχή της χρονιάς, ένας από τους μαθητές δεν παρακολουθούσε μαθήματα, λόγω σχολικής άρνησης και γι' αυτό δεν έχει συμπεριληφθεί στην πρώτη κοινωνιομέτρηση. Εν συνεχεία, ενσωματώθηκε πλήρως στην τάξη με αποτέλεσμα την συμπερίληψη του στη δεύτερη κοινωνιομέτρηση. Επίσης, στο δυναμικό του τμήματος συμπεριλαμβάνεται ακόμα μια μαθήτρια με αυτισμό, η οποία έχει ιδιωτική παράλληλη στήριξη, ένας μαθητής με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, και ένας μαθητής με ειδική μαθησιακή διαταραχή, του οποίου αναμένεται η γνωμάτευση. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, ότι ο Ν.Ο., μετά τους δύο πρώτους μήνες φοίτησης στο σχολείο, άλλαξε ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Στην αρχή της χρονιάς συνοδευόταν από μια λογοθεραπεύτρια με προϋπηρεσία σε σχολείο παιδιών με αυτισμό στο εξωτερικό, ενώ τώρα συνοδεύεται από έναν βοηθό εργοθεραπευτή.

Όσον αφορά την κοινωνιομέτρηση, στις 15 Δεκεμβρίου 2017, λίγο πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων, μοιράστηκε στους 18 μαθητές του τμήματος, όπου ανήκει ο Ν.Ο., το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, πριν την παρέμβαση της κοινωνικής ιστορίας, το οποίο αποτελούνταν από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

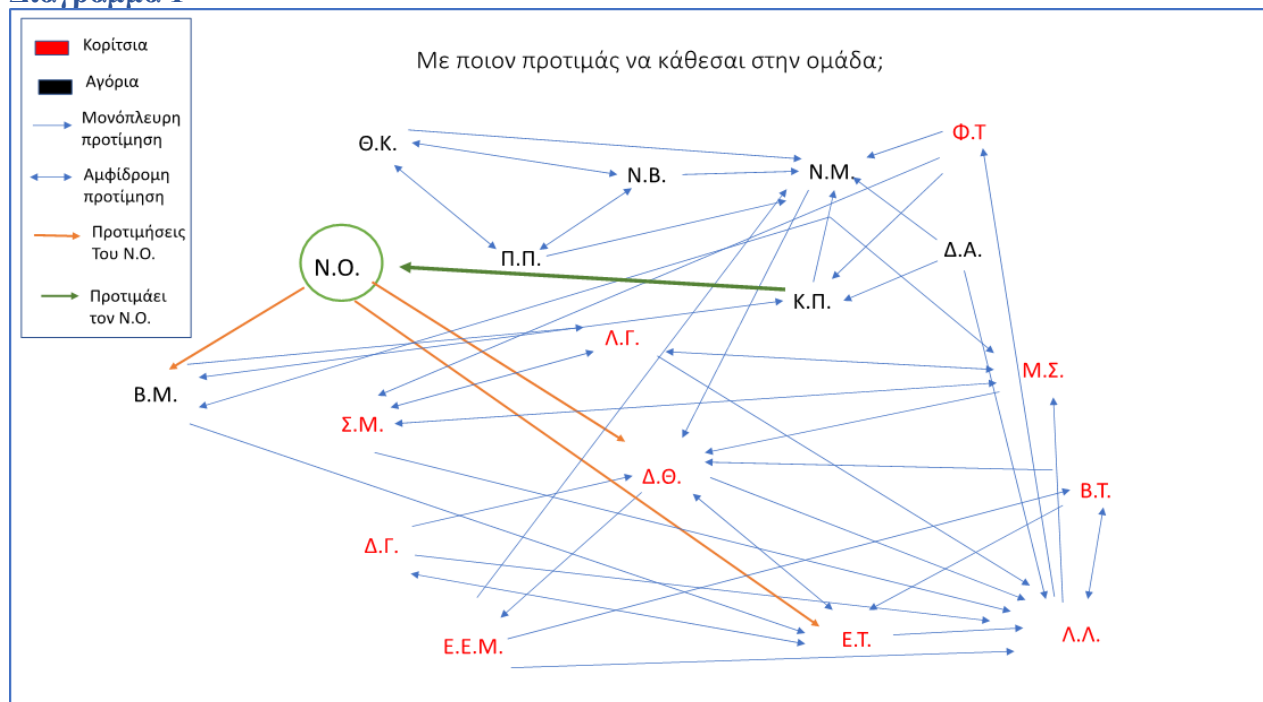
1. Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στην τάξη τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.
2. Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Στους ερωτηθέντες, οι οποίοι ήταν μαθητές της Β' τάξης δημοτικού, δόθηκαν προφορικές οδηγίες συμπλήρωσης και διευκρινήσεις σχετικά με τον σκοπό του ερωτηματολογίου και με τον τρόπο συμπλήρωσης, όπως οι ακόλουθες:

1. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να γραφτούν οι προτιμήσεις χωρίς να επηρεαστούμε από τις επιλογές των υπόλοιπων συμμαθητών μας.
2. Δεν πρέπει να μαρτυρήσουμε, μετά το τέλος συμπλήρωσης των ερωτήσεων, τις επιλογές μας.

Από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ προέκυψαν τα ακόλουθα κοινωνιογράμματα και οι κοινωνιομήτρες:

Διάγραμμα 1



Πίνακας 1

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στην τάξη τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

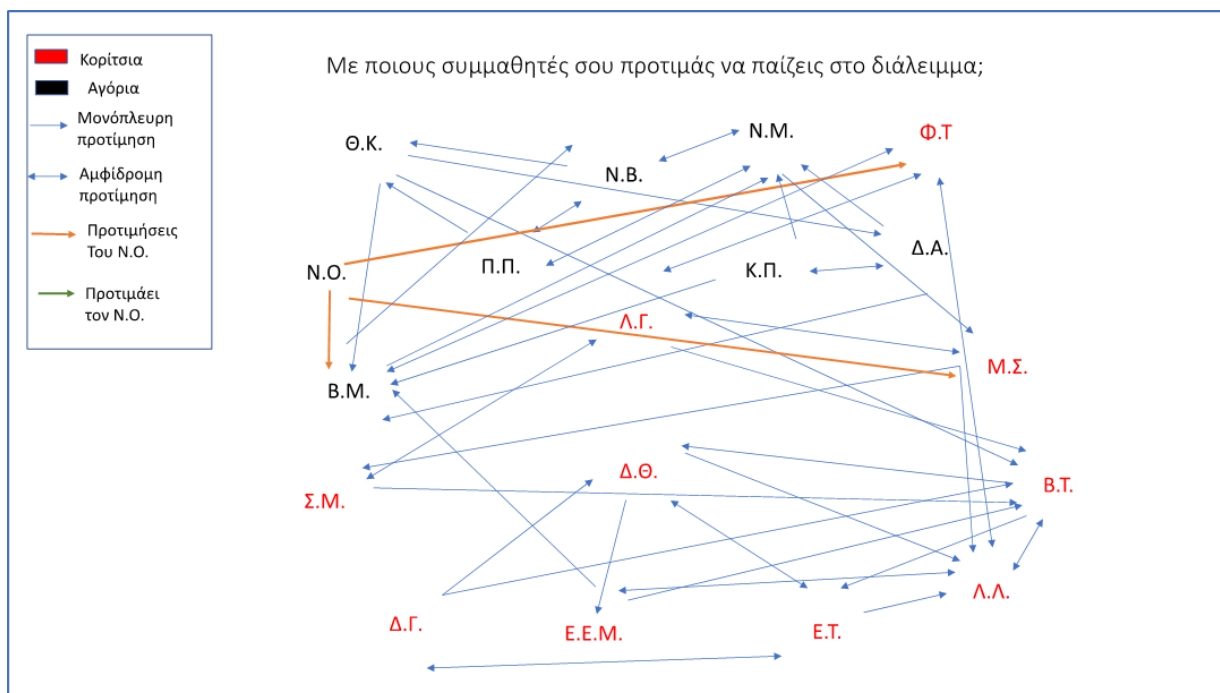
		Ερωτηθέντες																		Άθροισμα
Π ρ ο τ ι μ ή σ ε ι ς		N.B.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	N.O.	Σ.Μ.	Β.Τ.	N.M.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	
	N.B.				3				1											2
	Δ.Θ.					1	1			1		3	3				1			6
	Δ.Α.																			0
	Θ.Κ.	3							2											2
	Δ.Γ.																3			1
	Μ.Σ.							1			3		1					1		4
	Λ.Γ.						2				2				3					3
	Π.Π.	2			2															2
	N.O.																		3	1
	Σ.Μ.						3	2								1				3
	Β.Τ.													1				2		2
	N.M.	1		1	1				3					3		3			1	7
	Ε.Ε.Μ.		2																	1
	Β.Μ.									3			2						2	3
	Φ.Τ.																	3		1
	Ε.Τ.		1			3				2		2			1					5
	Λ.Λ.		3	2		2		3			1	1		2			2			8
	Κ.Π.			3											2	2				3

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο N.O. : 1

Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 1,2,3 (από 4 επιλογές)

Διάγραμμα 2



Πίνακας 2

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Ερωτηθέντες

	Ν.Β.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	Ν.Ο.	Σ.Μ.	Β.Τ.	Ν.Μ.	Ε.Ε. Μ	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Άθροισμα	
Π ρ ο τ ι μ ή ς	Ν.Β.							1				3		3					3	
	Δ.Θ.				2						3					1			3	
	Δ.Α.				2													3	2	
	Θ.Κ.	2						2											2	
	Δ.Γ.															3			1	
	Μ.Σ.						2		2	1		1							4	
	Λ.Γ.					2				2					1				3	
	Π.Π.	3										2							2	
	Ν.Ο.																		0	
	Σ.Μ.						1												1	
	Β.Τ.				1	3		3			3			2				3	6	
	Ν.Μ.	1		1					3						1			1	5	
	Ε.Ε.Μ		2															2	2	
	Β.Μ.			2	3					1				3		2			2	6
	Φ.Τ.							1		3					2			1		4
	Ε.Τ.		1			1						2								3
	Λ.Λ.		3				3					1		1		3	2			6
	Κ.Π.			3																1

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο Ν.Ο. :0

Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 2, 3 (από 4 επιλογές)

Ο μαθητής, ο οποίος αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μας είναι ο Ν.Ο.. Από το πρώτο κοινωνιογράμμο και την πρώτη κοινωνιομήτρα, προκύπτει ότι ο Ν.Ο προτιμάει να κάθεται στην ομάδα με την Ε.Τ., την Δ.Θ. και τον Β.Μ., ενώ μόνο ένας συμμαθητής του τον επιλέγει για μέλος της ομάδας του, ως τρίτη επιλογή. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, ότι τα μέλη που

απαρτίζουν την ομάδα στην οποία βρίσκεται ο Ν.Ο. είναι ο Β.Μ. και η Φ.Τ. Καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του Ν.Ο. στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τις διδακτικές ώρες των μαθημάτων της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος βρίσκεται δίπλα του η παράλληλη στήριξη. Επίσης, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Δ.Θ. , την οποία επιλέγει ο Ν.Ο. σαν μέλος της ομάδας του, είναι μια μαθήτρια με γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με αυτισμό και με παράλληλη στήριξη στην τάξη. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι, ότι ο Κ.Π. , ο οποίος επιλέγει τον Ν.Ο. για μέλος της ομάδας του, είναι ένας μαθητής που έγινε μέλος του συγκεκριμένου τμήματος τον Σεπτέμβριο του 2017, ο οποίος μέχρι τότε φοιτούσε σε σχολείο της Κίνας.

Από το πρώτο κοινωνιόγραμμα και την πρώτη κοινωνιομήτρα προκύπτουν ποικίλα ερωτήματα και προβληματισμοί, όπως οι ακόλουθοι:

- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Ν. Ο. δεν έχει γίνει αποδεκτός από τα μέλη της ομάδας του;
- Ποιες είναι οι αιτίες που ο Ν.Ο. δεν έχει γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους ο Ν.Ο. έχει επιλέξει σαν ιδανικά μέλη της ομάδας του, τους συγκεκριμένους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους επιλέγει ως πρώτες επιλογές τις δυο συμμαθήτριές του;
- Για ποιους λόγους ο Κ.Π. επιλέγει σαν μέλος της ομάδας του τον Ν.Ο.;
- Ποιες πιθανές παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν, ώστε ο Ν.Ο να γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του;

Από το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και την δεύτερη κοινωνιομήτρα προκύπτει, ότι ο Ν.Ο. επιθυμεί να παίζει στο διάλειμμα με τον Β.Μ, την Μ.Σ. και την Φ.Τ., ενώ κανένας συμμαθητής του δεν τον επιλέγει ως επιθυμητό συμμαθητή, για να μοιράζεται το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι ο Ν.Ο. επιλέγει δύο συμμαθητές από την ομάδα του, για να μοιράζεται τον χρόνο του διαλείμματος.

Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί οι οποίοι προκύπτουν από το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και τη δεύτερη κοινωνιομήτρα, είναι οι ακόλουθοι:

- Γιατί κανένας συμμαθητής του δεν επιλέγει τον Ν.Ο. να μοιραστεί το διάλειμμα μαζί του;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Ν.Ο. επιλέγει τον Β.Μ. ως επιθυμητό μέλος της ομάδας του και ως επιθυμητό άτομο να μοιράζεται το χρόνο του διαλείμματος;
- Γιατί οι επιλογές του Ν.Ο. δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τους συμμαθητές του;
- Για ποιους λόγους ο Ν.Ο. επιλέγει ως δυο πρώτες επιλογές τις συγκεκριμένες συμμαθήτριές του;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ο Κ.Π. επιλέγει τον Ν.Ο. να κάθονται στην ίδια ομάδα αλλά ταυτόχρονα δεν τον υπάγει στις τρεις πρώτες του επιλογές για να μοιράζονται το παιχνίδι στο διάλειμμα;
- Ποιος είναι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;
- Ποιες είναι οι παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν, ώστε ο Ν.Ο. να ενσωματωθεί στις παρέες των συμμαθητών του κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;

Από το κοινωνιομετρικό τεστ διαφαίνεται ότι δεν έχει επιτευχθεί η ενσωμάτωση του Ν.Ο. στη σχολική τάξη τους τρεις πρώτους μήνες, που παρευρίσκεται στο σχολείο. Αυτό μαρτυρά ότι οφείλει να υπάρξει άμεσα παρέμβαση με σκοπό την ομαλή του ενσωμάτωση, όπως, άλλωστε, ορίζεται και από το άρθρο 2 του Νόμου υπ' αριθμόν 3699 « Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που δημοσιεύθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2008.

3.2 Αλλαγή μελών και ρόλων σε μια ομάδα:

Η τάξη στην οποία είναι τοποθετημένος ο Ν.Ο. είναι διαμορφωμένη σε μικρές ομάδες 3- 4 ατόμων. Τα άτομα στις ομάδες αυτές εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Για την περίπτωση του Ν.Ο. αποφασίστηκε να διατηρήσει τη θέση του στην ομάδα, να τεθεί η παράλληλη στήριξη εκτός ομάδας, και να προστεθούν σε αυτήν η Ε.Τ., ο Ν.Π. και ο Α.Τ. Η συγκεκριμένη

επιλογή έγινε με βάση τις προτιμήσεις του Ν.Ο. και τις προτιμήσεις των συμμαθητών του. Ο μοναδικός μαθητής που είχε επιλέξει να κάθεται στην ομάδα με τον Ν.Ο. ήταν ο Κ.Π. και, επίσης, η Ε.Τ. ήταν η μία από τις τρεις επιλογές του Ν.Ο.

Παράλληλα, αποφασίστηκε ο Ν.Ο. να αναλαμβάνει υποχρεώσεις συχνότερα από ότι συνηθιζόταν, καθώς η συχνότερη ανάθεση υποχρεώσεων στην τάξη θα του παρείχε περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία με τους συμμαθητές του. Παραδείγματος χάριν, ανατέθηκε στον Ν.Ο. να αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στην ομάδα του, όπως αυτός του υπευθύνου, να λύνει ασκήσεις σε εταιρική ομάδα, να μοιράζει τα τετράδια, να βοηθήσει έναν συμμαθητή του να φέρουν ένα χάρτη στην τάξη.

Επίσης, ενθαρρύνθηκε ο γυμναστής της τάξης, να φροντίσει να κερδίσει η ομάδα του Ν.Ο., χάρη σε αυτόν, σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η θετική ενίσχυση ήταν διαρκής κατά τη διεκπεραίωση οποιασδήποτε δράσης και πάντα λάμβανε χώρα ενώπιον των συμμαθητών του. Αυτό, όχι μόνο τόνωσε την αυτοπεποίθηση του Ν.Ο., αλλά τον τοποθέτησε αρκετές φορές, στο κέντρο ενδιαφέροντος των συμμαθητών του.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι». Η αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων δημιουργεί μία ολοκληρωμένη εικόνα του προσωπικού εαυτού, θετική ή αρνητική (Stryker, 1959, Burns, 1982)

Τέλος, αναφορικά με την συγκεκριμένη παρέμβαση, θα πρέπει να επισημανθεί, ότι, όχι μόνο, υπήρξε παρότρυνση του Ν.Ο. για την συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια αλλά και παρακίνηση των υπόλοιπων παιδιών, να μην αφήνουν μόνο του τον Ν.Ο. και να τον συμπεριλάβουν στα παιχνίδια τους, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Ακόμα, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος υπήρχε παρότρυνση για ομαδικά παιχνίδια και παρακίνηση του εκπαιδευτικού προς τα υπόλοιπα παιδιά, να μην αφήνουν μόνο του τον Ν.Ο.. Επίσης, σε κάποια ομαδικά παιχνίδια, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φρόντιζε, ώστε να κερδίζει η ομάδα εξαιτίας του Ν.Ο..

3.3 Κοινωνικές Ιστορίες

Μια στρατηγική που έχει αναδειχθεί ως κοινή πρακτική για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών σε άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (αυτισμό) στα σχολεία είναι η χρήση των κοινωνικών ιστοριών. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξατομικευμένα διηγήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν άτομα με αυτισμό στην ερμηνεία και στην κατανόηση δυσνόητων, και περίπλοκων, για αυτά, κοινωνικών καταστάσεων (Gray, 1997). Ο στόχος των κοινωνικών ιστοριών είναι να περιγράψουν κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες ένα άτομο μπορεί να δυσκολεύεται να εντοπίσει σχετικές κοινωνικές ενδείξεις ή αναμενόμενες συμπεριφορές και να κατανοήσει τις συνέπειες της εκάστοτε (ανάρμοστης) συμπεριφοράς του (Barry&Burlew, 2004; Gray, 2000; Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ιστορίες «παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι σε μια δεδομένη κατάσταση, τι πρέπει να σκέφτονται ή τι να αισθάνονται. Επίσης, παρέχουν πληροφορίες όσον αφορά την ακολουθία των γεγονότων, και τον προσδιορισμό σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων και το νόημά τους. Αποτελούν ένα πλήρες σενάριο για το τι πρέπει να κάνει κάποιος ή να πει την δεδομένη χρονική στιγμή» (Attwood, 2000).

Από την παραπάνω περιγραφή, οι στόχοι των κοινωνικών ιστοριών είναι (α) να περιγράφουν τις κοινωνικές καταστάσεις, τα περιβάλλοντα και τις πιθανές συμπεριφορές των άλλων και (β) να προμηθεύουν τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, με μια κατάλληλη συμπεριφορά ως απάντηση στο εκάστοτε περιβάλλον που καλούνται να παρευρεθούν, την οποία μπορούν να εκφράσουν (Sansosti, 2008). Ως εκ τούτου, μια πραγματική κοινωνική ιστορία είναι περισσότερο περιγραφική από ότι κατευθυντήρια, και έτσι βοηθά τα άτομα με αυτισμό να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο τους (Gray 2000).

Μια παρέμβαση που χρησιμοποιεί κοινωνικές ιστορίες, βασίζεται στην ιδέα ότι τα άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αδυνατούν να «διαβάσουν» και να κατανοήσουν τις κοινωνικές ενδείξεις, τις κοινωνικές καταστάσεις και τα κίνητρα των άλλων (Attwood, 2000). Αυτές οι

διαταραχές συχνά οδηγούν σε ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία (ένα παιδί με αυτισμό δεν μπορεί να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης) και στις κοινωνικές συμπεριφορές (τα παιδιά με αυτισμό στέκονται υπερβολικά κοντά σε ένα άτομο όταν μιλάει). Δεδομένων αυτών των ελλειμμάτων, η παραδοσιακή διδασκαλία που βασίζεται στην άμεση διδασκαλία διακριτών δεξιοτήτων, παιχνίδι ρόλων και ειδική ανατροφοδότηση, στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να μην έχει εξίσου σημαντικό αντίκτυπο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Αυτό συμβαίνει επειδή η παραδοσιακή διδασκαλία περιλαμβάνει μια ενεργή ανταλλαγή αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, που για ένα παιδί με αυτισμό είναι αδύνατον να συμμετάσχει (Sansosti, 2008).

Συνεπώς, η χρήση παρέμβασης με κοινωνικές ιστορίες για την αύξηση της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης του τι, πότε, ποιος και γιατί των κοινωνικών καταστάσεων μπορεί να αποδειχθεί πιο επωφελής, διότι το παιδί (με αυτισμό) χρησιμοποιεί την ιστορία ως μέσο μάθησης, καθώς και ένα εργαλείο για την κατανόηση και την εσωτερικοποίηση των κατάλληλων συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την επιτυχία (Sansosti, 2008).

Λόγω του γεγονότος, ότι προηγούμενες έρευνες, που μελέτησαν τις κοινωνικές ιστορίες (Lorimer, Simpson, Myles, & Ganz, 2002; Reinhout & Carter, 2007), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση αυξάνει τη συχνότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Sansosti & Powell-

Smith, 2006; Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006; Thiemann & Goldstein, 2001) και αυξάνει το ποσοστό περιπτώσεων φυσιολογικού παιχνιδιού (Barry & Burlew, 2004), στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, έγινε χρήση κοινωνικής ιστορίας, ώστε να διαπιστωθεί εάν θα μπορέσει ο Ν.Ο. να συμμετάσχει σε παιχνίδια των συμμαθητών του στο διάλειμμα, λαμβάνοντας ο ίδιος την πρωτοβουλία συμμετοχής σε αυτά, καθώς επίσης, εάν θα βελτιωθούν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του και αυξηθούν οι κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Η ανθρώπινη συμβίωση στηρίζεται αλλά και προκαλεί «κοινωνική αλληλεπίδραση». Η ανθρώπινη συμβίωση και η κοινωνική ζωή δεν είναι απλά ένα πεδίο έκφρασης και λειτουργίας προϋπαρχόντων και στατικών παραγόντων. Αντίθετα αποτελεί μια δυναμική κατάσταση η οποία διαμορφώνεται μέσα από αμοιβαίες επιδράσεις (Blumer, 1986).

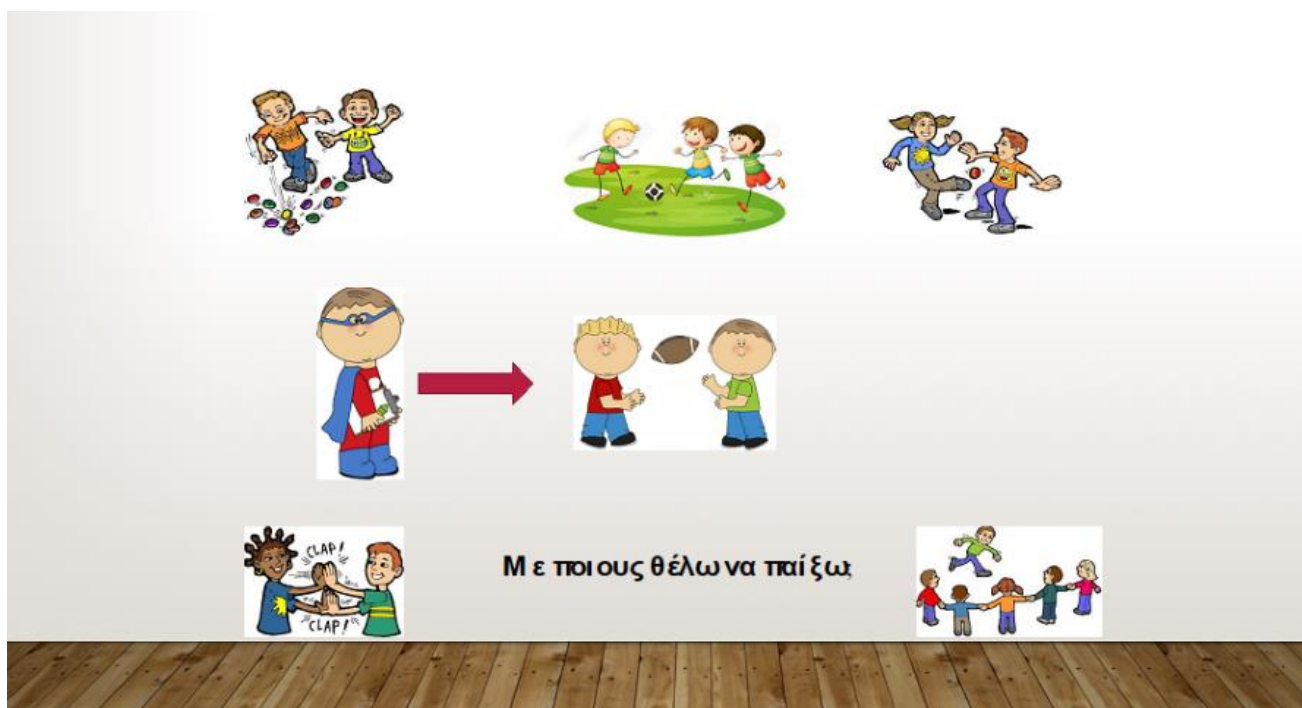
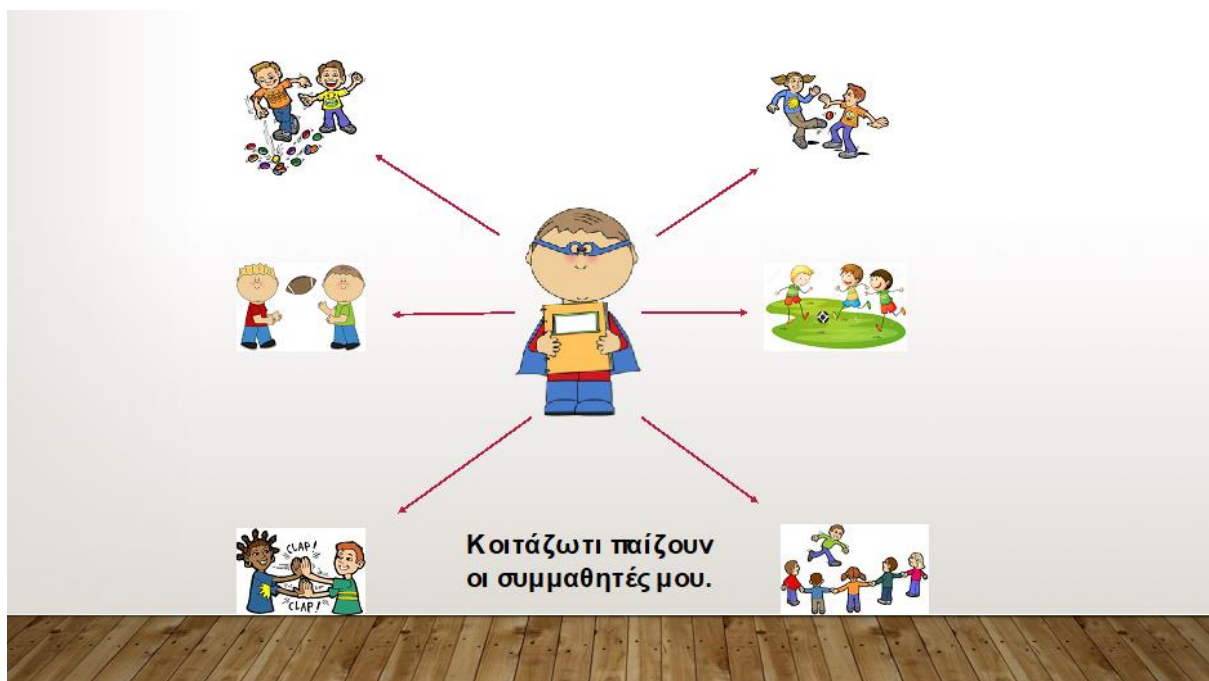
Για την ανάγκη της ενσωμάτωσης του μαθητή Ν.Ο. δημιουργήθηκε μια κοινωνική ιστορία. Χρησιμοποιήθηκε ως κεντρικός ήρωας ένα παιδί, το οποίο έχει κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά με τον Ν.Ο. και παρουσιάζεται σαν ένας σούπερ ήρωας, ο οποίος έχει ως αποστολή να κάνει νέους φίλους. Η επιλογή του συγκεκριμένου ήρωα έγινε επειδή ο Ν.Ο. προτιμά να διαβάζει κόμικ με σούπερ ήρωες και του αρέσει οτιδήποτε αφορά το ουράνιο στερέωμα. Η κοινωνική ιστορία δόθηκε στην παράλληλη στήριξη, που συνοδεύει το μαθητή, καθώς, επίσης, και στην ψυχολόγο του κέντρου, που επισκέπτεται ο ίδιος τα απογεύματα, με σκοπό να γίνει περαιτέρω ανάλυση στον μαθητή από τον εκάστοτε ειδικό. Η δασκάλα της τάξης παρέμεινε με τον Ν.Ο. κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος, ώστε να συζητήσουν την κοινωνική ιστορία. Στο επόμενο διάλειμμα της ίδιας ημέρας έγινε η εφαρμογή αυτής με την παρουσία της δασκάλας και της παράλληλης στήριξης. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αλλά και τις υπόλοιπες ημέρες η παράλληλη στήριξη λειτούργησε ως ένας ενθαρρυντικός παράγων στα διαλείμματα, ώστε να καταφέρει ο Ν.Ο. να εκτελέσει τα στάδια της κοινωνικής ιστορίας.

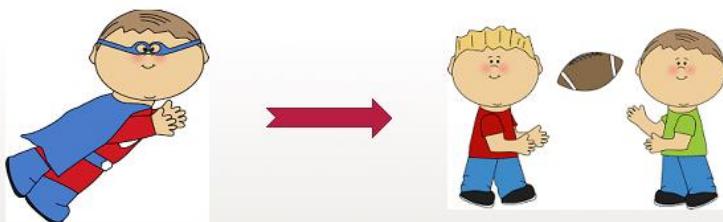
Αναλυτικότερα, κοιτώντας την πρώτη σελίδα ο Ν.Ο. κλήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση: «Τι κάνουμε στο διάλειμμα;». Με μεγάλη ευκολία και με την βοήθεια των εικόνων ο μαθητής παρατήρησε ότι το διάλειμμα είναι για να παίζουμε με τους συμμαθητές μας, να τρώμε και να ξεκουραζόμαστε. Έπειτα ακολούθησε η ερώτηση: «Τι δεν πρέπει να κάνουμε στο διάλειμμα;». Ο μαθητής δεν κατάφερε να απαντήσει από μόνος του. Έπειτα από παρατήρηση των εικόνων κατέληξε ότι δεν πρέπει να καθόμαστε μόνοι μας αλλά και ούτε να τσακωνόμαστε.

Στην δεύτερη εικόνα του παρουσιάστηκε ο ήρωας της ιστορίας και του ζητήθηκε να παρατηρήσει ποιος θα μπορούσε να ήταν. Ο μαθητής διάβασε την ένδειξη «Είμαι ο Σούπερ Νίκος» και αμέσως κατάλαβε ότι πρόκειται για τον ίδιο. Ακολούθησε έκδηλη χαρά του μαθητή. Η τρίτη οδηγία είχε ως σκοπό να μάθει ο Ν.Ο. να παρατηρεί τι παίζουν οι συμμαθητές του στο διάλειμμα και στη συνέχεια με την τέταρτη διαφάνεια να αποφασίσει με ποιους θέλει να συμμετέχει στο παιχνίδι. Στη

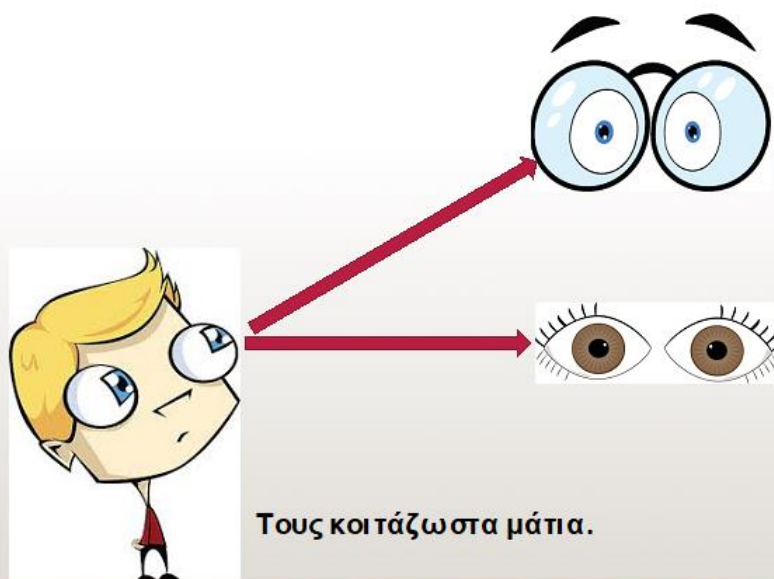
συνέχεια ο Ν.Ο. κλήθηκε να προσεγγίσει τους μαθητές, με τους οποίους έχει αποφασίσει ότι θέλει να παίξει. Στην κοινωνική ιστορία δεν έχει δοθεί η οδηγία να σκεφτεί ο Ν.Ο. ποιο παιχνίδι θα ήθελε να παίξει και να το προτείνει στους συμμαθητές του, ώστε να μην γίνει πολύπλοκη και προκύψουν περαιτέρω δυσκολίες στον μαθητή. Κοιτώντας τη συνέχεια της κοινωνικής ιστορίας, ο Ν.Ο. έδειξε να κατανοεί ότι πρέπει να κοιτάζει στα μάτια τους συμμαθητές του και να τους ρωτήσει, αν μπορεί να παίξει μαζί τους. Πολύ βασικό επίσης ήταν να κατανοήσει ο μαθητής, ότι πρέπει να περιμένει μέχρι να πάρει απάντηση. Η επόμενη οδηγία αφορούσε την περίπτωση που οι συμμαθητές του ανταποκριθούν θετικά στην ερώτηση του. Δεν δόθηκε οδηγία για την περίπτωση απόρριψης, ώστε να μην γίνει περίπλοκη. Οι υπόλοιποι μαθητές ενθαρρύνονταν, ώστε να δίνουν θετική απάντηση στον Ν.Ο. Εξ' αρχής υπήρχε πρόθεση για επανάληψη της κοινωνικής ιστορίας με προσθήκες, ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να ανταπεξέλθει σε πιο περίπλοκες καταστάσεις. Η οδηγία στην οποία δόθηκε έμφαση ήταν ότι πρέπει να μένει στο παιχνίδι και να μην απομακρυνθεί μέχρι την λήξη του διαλείμματος. Ακολουθεί η κοινωνική ιστορία, έτσι, όπως παρουσιάστηκε στον Ν.Ο..







Πάω κοντά στα παιδιά που θέλω να παίξω!



Τους κοιτάζω στα μάτια.



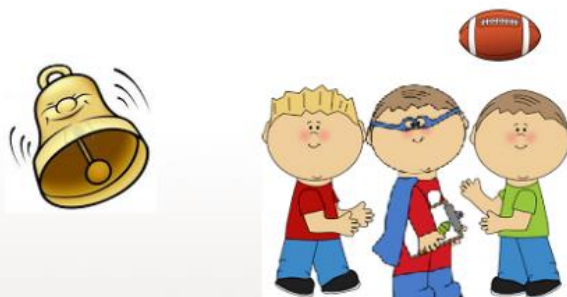
Ρωτάω αν μπορώ να παίξω μαζί τους.



Περιμένω να μου απαντήσουν...



Αν μου πουν **ΝΑΙ**: Μένω με τα παιδιά.
Ακολουθώ τους κανόνες του παιχνιδιού.
Δε φεύγω μακριά.



Παίζω μαζί τους μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι.

Βραβεία

Με το πέρας του χρόνου παρατήρησης, δινόταν ή κάποιο από τα ακόλουθα βραβεία στον Ν.Ο., ή κάποιο μικρό δωράκι, όπως μολύβι, γόμα, αυτοκόλλητο. Ο Ν.Ο. χαρακτηρίζεται, σε γενικές γραμμές, από την ανάγκη που εκδηλώνει για συνεχή επιβεβαίωση και θετική ενίσχυση, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς του, αλλά και από τους συμμαθητές του.



Βραβείο γενναιότερου μαθητή!

Συγχαρητήρια Νίκο που
έκανες νέους φίλους!! Είσαι
αστέρι!!





Μετά το πέρας της ανάλυσης της κοινωνικής ιστορίας, κρατήθηκε η ακόλουθη κλείδα παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή. Πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι κάθε φορά, που ο Ν.Ο. δεν συμμετείχε στο παιχνίδι με τα υπόλοιπα παιδιά και απομακρυνόταν, με αποτέλεσμα να μένει μόνος, τριγυρίζοντας στο προαύλιο ή έμενε καθήμενος στο παγκάκι, χωρίς οποιαδήποτε κοινωνική συναναστροφή, η παράλληλη στήριξη τον ενίσχυε, ώστε να επιστρέψει στο παιχνίδι ή να αναζητήσει νέα παρέα παιδιών. Η προσπάθεια έγινε στοχευμένα, ώστε να αναπτύξει φιλικούς δεσμούς με συμμαθητές από την τάξη του, παρόλο που αρκετές φορές, στο ίδιο παιχνίδι εμπλεκόνταν μαθητές και από άλλα τμήματα.

ΗΜΕΡΑ 1^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)							X		
Απομονώνεται				X					
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι									X
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό-Κυλικείο	X	X			X			X	
Τουαλέτα			X						

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Για να εμπλακεί στο παιχνίδι χρειάστηκε η παρέμβαση της παράλληλης στήριξης και η υπενθύμιση των βημάτων της κοινωνικής ιστορίας, με αρχική ερώτηση « Γιατί κάνουμε διάλειμμα;». Συγκεκριμένα, η προσέγγιση έγινε έχοντας δίπλα του την παράλληλη στήριξη, χωρίς να λάβει ο ίδιος κάποια πρωτοβουλία.

ΗΜΕΡΑ 2^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συννοδός παιδιά ή άλλος ενήλικας παιχνίδι παιδιών)			X					X	
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι							X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή				X		X			
Αναζητά τον συνοδό		X							
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

ΟΝ.Ο. ενεπλάκη σε παιχνίδι έπειτα από υπενθύμιση της κοινωνικής ιστορίας από την παράλληλη στήριξη. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε προσέγγιση παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμμάτων

ΗΜΕΡΑ 3^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συννοδός παιδιά ή άλλος ενήλικας παιχνίδι παιδιών)								X	
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				X			X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό			X						
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. με την καθοδήγηση της παράλληλης στήριξης, ναι μεν κατάφερε να εμπλακεί σε κοινωνική συναλλαγή και σε παιχνίδι, αλλά μόνο με δυο συμμαθητές του.

ΗΜΕΡΑ 4^η**Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'**

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συννοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)			X				X		
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X						
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό				X				X	
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. ύστερα από υπενθύμιση της κοινωνικής ιστορίας από την εκπαιδευτικό του, και παρότρυνση της, προσέγγισε τους συμμαθητές του με σκοπό να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της τάξης μαζί με τους μαθητές της Α' τάξης έπαιζαν κυνηγητό. Ο Ν.Ο. ενεπλάκη στο παιχνίδι για λίγο αλλά ενώ είχε κατανοήσει τους κανόνες και το σκοπό του παιχνιδιού, συνάντησε δυσκολία στην εύρεση των παιδιών που έπρεπε να πιάσει. Όπως ανέφερε ο ίδιος, τον μπερδεύαν τα πολλά παιδιά που υπήρχαν στον προαύλιο χώρο και δεν μπορούσε να εντοπίσει τα επιθυμητά για το σκοπό του παιχνιδιού. Αυτός είναι και ο λόγος που αναζήτησε τον συνοδό του.

ΗΜΕΡΑ 5^η**Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'**

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συννοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)									
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά			X					X	
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				X			X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή						X			
Αναζητά τον συνοδό		X							
Φαγητό-Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. στο πρώτο διάλειμμα προσέγγισε την παράλληλη στήριξη και του ζήτησε να πει στους συμμαθητές του να παίξουν. Είναι η πρώτη φορά που έδειξε κοινωνική πρόθεση και εξέφρασε την επιθυμία του για συμμετοχή σε παιχνίδι αυτοβούλως.

ΗΜΕΡΑ 6^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)						X			
Απομονώνεται				X					X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X				X	X	
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό- Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		X							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Στο πρώτο διάλειμμα βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι (κυνηγητό) με μαθητές της τάξης του και με μαθητές της Α τάξης. Καθώς οι μαθητές έβγαιναν για το τελευταίο διάλειμμα ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης να πάρουν και τον Ν.Ο., για να παίξουν.

ΗΜΕΡΑ 7^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)									
Απομονώνεται				X					X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι		X	X				X		
Εμπλεκόμενος						X			

σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό									
Φαγητό- Κυλικείο	X				X			X	
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο., στο πρώτο διάλειμμα, βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι, επειδή κατά την έξοδο από την τάξη η εκπαιδευτικός του τμήματος ζήτησε από τους μαθητές να παίξουν όλοι μαζί και να μην αφήσουν τον Ν.Ο. μόνο του. Στο δεύτερο διάλειμμα βρέθηκε εμπλεκόμενος σε παιχνίδι και με μαθητές της Α' τάξης, αφού πρώτα είχε εμπλακεί μαζί τους σε κοινωνική συναλλαγή για να μάθει ποιο παιχνίδι επρόκειτο να παίξουν, με την βοήθεια του συνοδού του.

ΗΜΕΡΑ 8^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)						χ			
Απομονώνεται							χ		
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι				χ				χ	χ
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό			χ						
Φαγητό- Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα		χ							

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Στο τελευταίο διάλειμμα όλοι οι μαθητές του τμήματος μαζί με κάποιους μαθητές της Α' τάξης έπαιζαν ένα παιχνίδι, όπου κάθονται σε κύκλο («αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό»). Στα πρώτα πέντε λεπτά ο Ν.Ο. παρέμεινε στο παιχνίδι με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης και εν συνεχεία, η παράλληλη στήριξη απομακρύνθηκε, και ο Ν.Ο. παρέμεινε μόνος του ακολουθώντας τους κανόνες του παιχνιδιού και αναμένοντας τη σειρά του.

ΗΜΕΡΑ 9^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)		χ							
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι		X	X		χ		X		
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή									
Αναζητά τον συνοδό						χ			
Φαγητό- Κυλικείο	X				X				
Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος, ρώτησε δυο φορές την εκπαιδευτικό της τάξης, εάν θα πάρει δώρο, επειδή παίζει. Για πρώτη φορά παρατηρήθηκε η επιθυμία για επιβράβευση και αυτό, έπειτα από την επιβεβαίωση της εκπαιδευτικού, αποτέλεσε ανατροφοδότηση για τον ίδιο να παραμένει στο παιχνίδι. Με το πέρας του διαλείμματος πήρε μια γόμα με στάμπα ενός σούπερ ήρωα.

ΗΜΕΡΑ 10^η

Συνολική διάρκεια διαλείμματος 45'

Συμπεριφορά	9:45	9:50	9:55	10:00	11:30	11:35	11:40	12:30	12:35
Παρατήρηση (συνοδός, παιδιά ή άλλος ενήλικας, παιχνίδι παιδιών)		χ							
Απομονώνεται									X
Προσεγγίζει παιδιά									
Εμπλεκόμενος σε παιχνίδι			X	χ				χ	
Εμπλεκόμενος σε κοινωνική συναλλαγή							χ		
Αναζητά τον συνοδό					χ				
Φαγητό- Κυλικείο	X				X				

Τουαλέτα									

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

Ο Ν.Ο. κατά τη διάρκεια του δεύτερου διαλείμματος, συνέχισε να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια, με τον ζήλο της προηγούμενης ημέρας. Με το πέρας του διαλείμματος πήρε μια κάρτα με έναν σούπερ ήρωα που του έλεγε « Μπράβο Νίκο, συνέχισε να παίζεις με τους φίλους σου». Η θετική ενίσχυση δόθηκε χωρίς προηγούμενη αναζήτηση της από τον Ν.Ο.

Αποτελέσματα παρατήρησης δέκα ημερών:

Από τις κλείδες παρατήρησης καθίσταται φανερό, ότι ο Ν.Ο. δεν έχει κοινωνική πρόθεση, διότι καμία από τις δέκα ημέρες δεν προσέγγισε κάποιον από τους συμμαθητές του χωρίς υποβοήθηση. Επίσης, τις περισσότερες φορές που κατάφερε να εμπλακεί σε παιχνίδι κατέληγε να απομονώνεται ή να παρατηρεί το παιχνίδι άλλων.

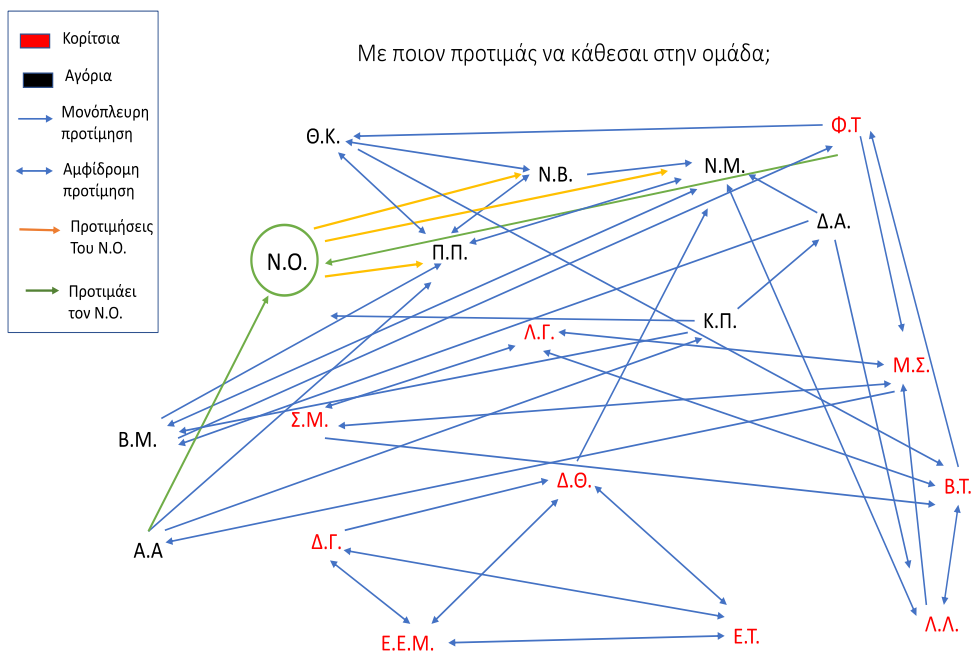
Κάθε φορά που παρατηρούνταν εμπλοκή του σε παιχνίδι γινόταν είτε έπειτα από παρότρυνση των συμμαθητών του, είτε έπειτα από την καθοδήγηση της παράλληλης στήριξης και την υπενθύμιση των οδηγιών της κοινωνικής ιστορίας. Μόνο μια φορά ο Ν.Ο. επιζήτησε την επιβράβευση κατά την διάρκεια του διαλείμματος και η επιβεβαίωση τον ανατροφοδότησε, ώστε να μείνει στο παιχνίδι. Δεν έχει εσωτερικό κίνητρο για κοινωνική συναλλαγή και δεν δείχνει να αντλεί ευχαρίστηση από το ίδιο το παιχνίδι. Κάποιες ημέρες κατάφερε να συμμετέχει σε παιχνίδι και με μαθητές της Α τάξης, ακολουθώντας τους συμμαθητές του. Ωστόσο, σε καμία από αυτές τις ημέρες δεν συναναστράφηκε με την αδελφή του, που φοιτά σε μεγαλύτερη τάξη. Ως γενική παρατήρηση αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν επικοινωνεί καθόλου με την αδελφή του, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Από τις παρατηρήσεις προκύπτει, ότι ο μαθητής εμπλέκεται σε κοινωνική συναλλαγή καθόλου ή ελάχιστα κατά τη διάρκεια που προαυλίζεται, ενώ πολλές φορές αποζητά την παράλληλη στήριξη. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί, ότι ο μαθητής δεν κατάφερε καμία φορά να ξεκινήσει το παιχνίδι ή να προτείνει κάποιο στους συμμαθητές του. Συγκρίνοντας τα παιχνίδια, τα οποία συμμετείχε ο Ν.Ο. κατά την έκτη και όγδοη ημέρα παρακολούθησης, φαίνεται ότι ο μαθητής κατάφερε να παραμείνει στο παιχνίδι της όγδοης ημέρας το οποίο λάμβανε χώρα σε συγκεκριμένο σημείο του προαυλίου. Φαίνεται να παραμένει εμπλεκόμενος σε παιχνίδι για σύντομο χρονικό διάστημα και να αποσύρεται συστηματικά στη συνέχεια.

4. Τελικά Συμπεράσματα

Στη 1/2/2018 δόθηκαν στους μαθητές του τμήματος οι ίδιες ερωτήσεις και οδηγίες που είχαν δοθεί στις 15/12/2017. Στους μαθητές τονίστηκε εκ νέου ότι οι απαντήσεις είναι μυστικές και σκοπός είναι να γράψουν ό,τι νιώθουν οι ίδιοι, χωρίς να σκέφτονται αν θα στενοχωρήσουν κάποιον συμμαθητή τους, από τη στιγμή που οι απαντήσεις δεν θα γνωστοποιηθούν. Επίσης, έγινε γνωστό ότι οι απαντήσεις δεν είναι απαραίτητο να είναι οι ίδιες με αυτές που είχαν δοθεί την προηγούμενη φορά. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές βρίσκονται στις ακόλουθες κοινωνιογράμματα.

Διάγραμμα 3



Πίνακας 3

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα στην τάξη τη φετινή χρονιά; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.
Ερωτηθέντες

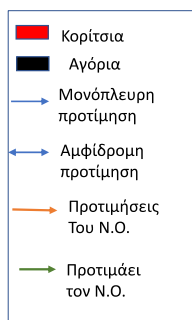
	N.B.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	N.O.	Σ.Μ.	Β.Τ.	N.M.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Α.Τ.	Άθροισμα
N.B.				1				2	2											3
Δ.Θ.					1								2			1				3
Δ.Α.																		3		1
Θ.Κ.	2							1							2					3
Δ.Γ.													3			3				2
Μ.Σ.							1			1					1		2			4
Λ.Γ.						2				2	3									3
Π.Π.	3			2					1			3		2					2	6
N.O.															3			1	3	3
Σ.Μ.						1	2													2
Β.Τ.				3			3			3							1			4
N.M.	1		1					3	3					1			3			6
Ε.Ε.Μ.		2			3											2				3
Β.Μ.			3								1							2		3
Φ.Τ.										1			3							2
Ε.Τ.		1			2							1								3
Λ.Λ.			2								2	2								3
Κ.Π.																			1	1
Α.Τ.		3				3														2

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

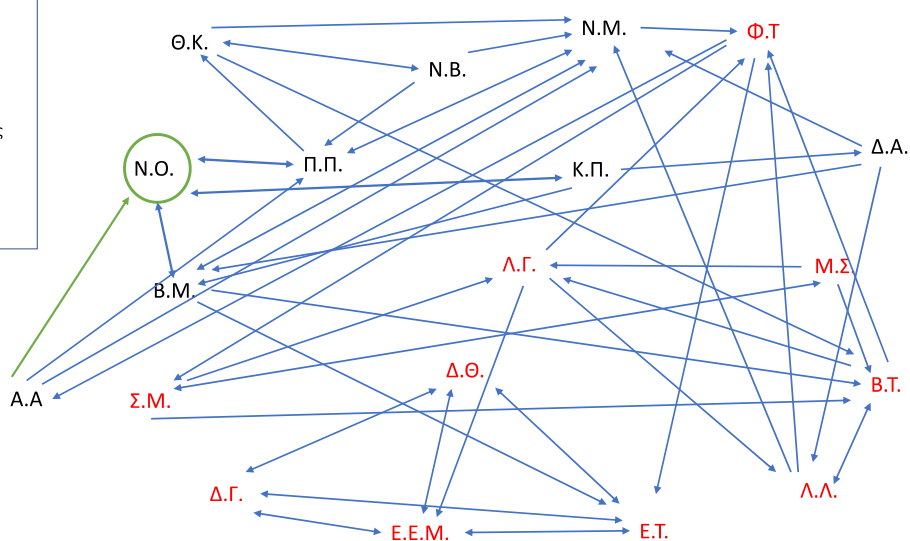
Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο N.O. :3

Αριθμός προτιμήσεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα: 3

Διάγραμμα 4



Με ποιους συμμαθητές σου προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα;



Πίνακας 4

Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου κατά σειρά προτίμησης.

Ερωτηθέντες

	N.B.	Δ.Θ.	Δ.Α.	Θ.Κ.	Δ.Γ.	Μ.Σ.	Λ.Γ.	Π.Π.	N.O.	Σ.Μ.	Β.Τ.	N.M.	Ε.Ε.Μ.	Β.Μ.	Φ.Τ.	Ε.Τ.	Λ.Λ.	Κ.Π.	Α.Α.	Άθροισμα
N.B.				1																1
Δ.Θ.					1							2				1				3
Δ.Α.																		3		1
Θ.Κ.	1							1												2
Δ.Γ.		2										3				3				3
Μ.Σ.										1										1
Λ.Γ.						2				2	3									3
Π.Π.	2								2			1							1	4
N.O.								3						2				1	2	4
Σ.Μ.						1									2					2
Β.Τ.				3		3				3				3			2			5
N.M.	3		1	2				2									3		3	6
Ε.Ε.Μ.		1			3		3								1	2				5
Β.Μ.			3						3			2						2		4
Φ.Τ.							2				1	3					1			4
Ε.Τ.		3			2							1	1							4
Λ.Λ.			2				1				2									3
Κ.Π.								1												1
Α.Α.															3					1

Ο μέγιστος αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε μαθητής: 6

Αριθμός προτιμήσεων που συνέλεξε ο Ν.Ο. :4

Αριθμός προτιμήσεων με την μεγαλύτερη συχνότητα: 3

Από την παραπάνω κοινωνιομέτρηση διαπιστώθηκε, ότι οι παρεμβάσεις, οι οποίες έγιναν, έφεραν θετικά αποτελέσματα ως προς την κοινωνικοποίηση του Ν.Ο. Ο μαθητής συγκέντρωσε τρεις προτιμήσεις συμμαθητών του για να κάθονται μαζί στην ομάδα με μέγιστο αριθμό, που συγκέντρωσε μαθητής, τις έξι επιλογές και μέσο όρο, τις τρεις επιλογές, και για το διάλειμμα συγκέντρωσε τέσσερις προτιμήσεις με μέγιστο αριθμό, που συγκέντρωσε μαθητής, τις τέσσερις προτιμήσεις και μέσο όρο, τις τρεις. Συγκεκριμένα, ο Κ.Π., ο οποίος στο πρώτο κοινωνιόγραμμα ήταν ο μοναδικός μαθητής, που είχε επιλέξει τον Ν.Ο. να κάθονται μαζί στην ομάδα και τελικά για τις ανάγκες κοινωνικοποίησης του Ν.Ο. αποτέλεσε μέρος της ομάδας του, συνεχίζει να διατηρεί αυτή του την επιθυμία. Επίσης, ο Α.Α., ο οποίος μοιράζεται το θρανίο με τον Ν.Ο. επιλέγει να συνεχίσει να κάθεται μαζί του. Επίσης, η Φ.Τ., η οποία καθόταν μαζί με τον Ν.Ο., όταν πραγματοποιήθηκε η πρώτη κοινωνιομέτρηση και, με το πέρας αυτής, άλλαξε ομάδα, αν και δεν τον είχε επιλέξει να κάθονται μαζί, πλέον δείχνει να τον προτιμά. Παρατηρώντας τις προτιμήσεις του Ν.Ο. ως προς την επιλογή των συμμαθητών του, που προτιμάει να αποτελούν μέλη της ομάδας του, προκύπτει, ότι έχει αλλάξει και τις τρεις του επιλογές και δεν επιλέγει κάποιο από τα μέλη της ομάδας του.

Παρατηρώντας την κοινωνιομήτρα και το κοινωνιόγραμμα, που αφορούν το παιχνίδι στο διάλειμμα, προκύπτει ότι ο Ν.Ο. έχει αναπτύξει αμφίδρομη επιθυμία με τους Π.Π., Β.Μ. και Κ.Π., ενώ δείχνει να επιθυμεί την παρέα του και ο Α.Α., που κάθονται μαζί στην ομάδα και εντάχθηκε στην δυναμική της τάξης σε μεταγενέστερο χρόνο.

5. Προβληματισμοί- Περαιτέρω προεκτάσεις

Από την κοινωνιομέτρηση, που πραγματοποιήθηκε τη 1 Φεβρουαρίου 2018, φάνηκε, ότι οι τρεις παρεμβάσεις, που πραγματοποιήθηκαν, έφεραν θετικά αποτελέσματα στην ένταξη του Ν.Ο.

Επίσης, προκύπτουν οι ακόλουθες σκέψεις:

- ✓ Γιατί ο Ν.Ο. έχει αλλάξει τις επιθυμίες του σχετικά με τα μέλη, που επιθυμεί να απαρτίζεται η ομάδα του;
- ✓ Μήπως οι δυνατές επιλογές που θα μπορούσαν να αναγράφουν οι μαθητές, αν ήταν περισσότερες, θα προέκυπτε διαφορετικό αποτέλεσμα; Από παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, φάνηκε, ότι ο Ν.Ο. συμμετείχε στο παιχνίδι με περισσότερους μαθητές.
- ✓ Δείχνει η κοινωνιομέτρηση την πραγματική εικόνα της ένταξης του μαθητή; Τα παιδιά στο διάλειμμα εμπλέκονται σε παιχνίδι και με μαθητές άλλων τάξεων. Με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, η μέτρηση απέκλεισε στις επιλογές τους μαθητές των άλλων τάξεων. Από τις παρατηρήσεις στις κλείδες παρατήρησης του μαθητή φαίνεται, ότι ο Ν.Ο. μοιράστηκε το παιχνίδι και με μαθητές άλλων τάξεων.
- ✓ Για ποιους λόγους προτιμάει ο Ν.Ο. τους συγκεκριμένους συμμαθητές να παίζουν στο διάλειμμα;
- ✓ Μήπως θα διεξάγονταν πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα, εάν ο κάθε μαθητής ανέγραφε σύντομα τους λόγους, που επιλέγει καθέναν από τους συμμαθητές του; (με κάνει να γελάω ή είναι παιδί που δεν τσακώνεται ποτέ). Αυτός θα ήταν ένας τρόπος να καταλάβουμε μεμονωμένα ποιες ανάγκες έχει κάθε παιδί από την παρέα του και θα είχαμε μια πλήρη εικόνα για τους λόγους, που είναι αρεστός ο Ν.Ο., αλλά και για τα χαρακτηριστικά, που επιθυμεί ο Ν.Ο. να έχουν οι φίλοι του.
- ✓ Παρατηρούμε, ότι οι προτιμήσεις των μαθητών αλλάζουν ανάλογα με το αν βρίσκονται μέσα ή έξω από την τάξη. Γιατί στη δεύτερη κοινωνιομέτρηση, ενώ υπάρχει αμφίδρομη επιθυμία να μοιράζονται το παιχνίδι στο διάλειμμα, δεν επιθυμούν να κάθονται μαζί και στην ομάδα;
- ✓ Για ποιους λόγους μαθητές, που είχαν επιλέξει στην πρώτη μέτρηση τον Ν.Ο., δεν τον επέλεξαν τη δεύτερη φορά;
- ✓ Τι είναι αυτό που έκανε κάποιους μαθητές να επιλέξουν τον Ν.Ο., ενώ δεν τον είχαν επιλέξει την πρώτη φορά; Η στάση του Ν.Ο. απέναντι τους; Η αλλαγή σύστασης των ομάδων; Η σκόπιμη ανάθεση ρόλων στον μαθητή;

- ✓ Έχει παίξει ρόλο η αλλαγή της παράλληλης στήριξης προς την κοινωνικοποίηση του Ν.Ο.;
- ✓ Παίρνουμε αξιόπιστα αποτελέσματα μόνο με την κοινωνιομέτρηση ή είναι προτιμότερο να υπάρχει και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού; Μπορεί, αν χορηγούνταν εκ νέου την επόμενη ημέρα το ερωτηματολόγιο να παίρναμε διαφορετικές απαντήσεις από τους μαθητές και να προέκυπτε μια τελείως διαφορετική εικόνα;
- ✓ Στην κοινωνική ιστορία πρέπει να προστεθεί η περίπτωση, που τα υπόλοιπα παιδιά αρνούνται την παρέα του Ν.Ο. και να δοθεί η οδηγία της αναζήτησης νέας παρέας. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί η οδηγία να επιλέγει ο ίδιος κάποιο παιχνίδι και να το προτείνει στους συμμαθητές του.

Συνίσταται η επανάληψη της κοινωνιομέτρησης, μετά από την πάροδο κάποιου διαστήματος, για να διαπιστωθεί, εάν θα διατηρηθούν οι προθέσεις των μαθητών της τάξης προς τον Ν.Ο., και εάν τα αποτελέσματα από την έκθεση του Ν.Ο. στην κοινωνική ιστορία είχαν διάρκεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adolphs, R. (2003). *Cognitive neuroscience of human social behaviour*. Nature reviews. Neuroscience, 4(3), 165.
- Attwood, T. (2000). *Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome*. Autism, 4(1), 85-100.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). *Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment*. Child development, 69(1), 140-153.
- Baron-Cohen, S. (1989). *The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay*. Journal of child psychology and psychiatry, 30(2), 285-297.
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). *Using social stories to teach choice and play skills to children with autism*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19(1), 45-51.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). *Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism*. Journal of autism and developmental disorders, 33(5), 489-507.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). *Loneliness and friendship in high-functioning children with autism*. Child development, 71(2), 447-456.
- Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). *The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism: Maternal perceptions*. Autism, 7(1), 81-97.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). *Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder*. Journal of abnormal child psychology, 36(2), 135-150.
- Burns, R. B. (1982). Self-concept development and education. Cassell.
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). *Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18(4), 211-218.
- Darwin, C. (1872). *The descent of man, and selection in relation to sex* (Vol. 2). D. Appleton.
- Dawson, G., Webb, S., Schellenberg, G. D., Dager, S., Friedman, S., Aylward, E., & Richards, T. (2002). *Defining the broader phenotype of autism: Genetic, brain, and behavioral perspectives*. Development and psychopathology, 14(3), 581-611.
- DSM-IV-TR, A. P. A. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Sage Publications, Inc.
- Freeman, L. C. (1996). *Some antecedents of social network analysis*. Connections, 19(1), 39-42.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). *Theory of mind*. Current Biology, 15(17), R644-R645.
- Fuentes, J., Bakare, M., Munir, K., Aguayo, P., Gaddour, N., Öner, Ö., & Mercadante, M. (2012). *Autism spectrum disorders. IACAPAP e-textbook of child and adolescent mental health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 21-27.
- Gallese, V. (2006). *Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism*. Brain research, 1079(1), 15-24.
- Gray, C. (1998). *Social stories and comic strip conversations: Unique methods to improve social understanding*. Future Horizons.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Future Horizons.

- Hadjikhani, N., Joseph, R. M., Snyder, J., & Tager-Flusberg, H. (2005). *Anatomical differences in the mirror neuron system and social cognition network in autism*. *Cerebral cortex*, 16(9), 1276-1282.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). *Understanding autism: insights from mind and brain*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
- Humphrey, N. K. (1976). *The social function of intellect*. In *Growing points in ethology* (pp. 303-317). Cambridge University Press.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2002). *Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 103-111.
- Klinger, L. G., Klinger, M. R., & Pohlig, R. L. (2007). *Implicit learning impairments in autism spectrum disorders*. *New developments in autism: The future is today*, 76-103.
- Lord, C. (1990). *A cognitive behavioral model for the treatment of social-communicative deficits in adolescents with autism*. *Behavior disorders of adolescence: Research, intervention, and policy in clinical and school settings*, 155-174.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). *The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- Mesibov, G. B. (1984). *Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: A program model*. *Journal of autism and developmental disorders*, 14(4), 395-404.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive?* Beacon, N.Y.: Beacon House Inc.
- Pascualvaca, D. M., Fantie, B. D., Papageorgiou, M., & Mirsky, A. F. (1998). *Attentional capacities in children with autism: Is there a general deficit in shifting focus?*. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(6), 467-478.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?*. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). *Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181.
- Rogers, S. J. (1999). *An examination of the imitation deficit in autism*.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). *The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.
- Sansosti, F. J. (2007). *Teaching Social Behavior to Children with Autism Spectrum Disorders Using Social Stories [TM]: Implications for School-Based Practice*. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 2(4), 36.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). *Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.

- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). *Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222.
- Stryker, S. (1959). Social structure and prejudice. *Social Problems*, 6(4), 340-354.
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2001). *Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism*. *Journal of applied behavior analysis*, 34(4), 425-446.
- Twachtman-Cullen, D. (2000). *Language and communication in high functioning autism and Asperger syndrome*. In E. Schopler, G. Mesibov, & L. Kunc (Eds.), *Asperger Syndrome or high functioning autism?* (pp. 199-225). New York, NY: Plenum Press.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). *Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research*. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1858-1868.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.

Διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας σε παιδιά και εφήβους

Μαριλένα Κουκουβέτσου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

marilou1591989@windowslive.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (ΔΑΕ) σε παιδιά και εφήβους. Σκοπός της είναι να περιγράψει τη φύση και τη συμπτωματολογία της διαταραχής αυτής, να αναλύσει τα αίτια και τα προβλήματα που τη συνοδεύουν και να προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση των αρνητικών αποτελεσμάτων της. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας, η θεραπεία της ΔΑΕ πρέπει να είναι άκρως εξατομικευμένη και στοχευμένη στην ανεπάρκεια. Τέλος, προτείνονται τρόποι και μέθοδοι για τη μεταβολή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε το παιδί με ΔΑΕ να μπορεί να εστιάσει την προσοχή του πιο αποτελεσματικά στα ακουστικά ερεθίσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας; ακουστική επεξεργασία; ακοή

Abstract

This paper deals with Auditory Processing Disorder (APD) in children and adolescents. Its purpose is to describe the nature and symptomatology of this disorder, to analyze the causes and problems that accompany it and to propose concrete measures to prevent and address its negative effects. Based on a bibliographic review of modern international literature, treatment of APD should be highly personalized and targeted to deficiency. Finally, there are proposed ways and methods for changing the educational environment so that the child with APD can focus his attention more effectively on acoustic stimuli.

Keywords:

Εισαγωγή

Η Κεντρική Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (ΚΔΑΕ) ή Διαταραχή Ακουστικής Επεξεργασίας (ΔΑΕ)- οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά- επηρεάζει την ικανότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος να χρησιμοποιεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τα ακουστικά ερεθίσματα (ASHA, 2005, όπ. αναφ. στο Foli&Elsisy, 2010). Το άτομο με ΔΑΕ έχει φυσιολογική ευαισθησία στην παρουσία ήχων, αλλά δυσκολεύεται να ερμηνεύσει την έννοια των ήχων. Με

άλλα λόγια υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της ακοής και της κατανόησης των ακουστικών ερεθισμάτων (Lovett, 2011).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ΔΑΕ απασχολεί ολοένα και περισσότερο τη βιβλιογραφία. Η ΔΑΕ μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τους ενήλικες όλων των ηλικιών (Bellis&Bellis, 2015). Πολλά παιδιά με μη διαγνωσμένη ΔΑΕ αγωνίζονται τόσο στο σχολείο όσο και κατά τη διάρκεια των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, με αρνητικό αντίκτυπο στη φωνολογική και προσωδιακή επικοινωνία, στον ακαδημαϊκό τομέα, την ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Η ακουστική επεξεργασία ορίζεται από τον Massaro (1975, όπ. αναφ. στο Richard, 2011) ως η ικανότητα απόδοσης νοήματος από ένα ακουστικό ερέθισμα. Η άμεση αιτία της ΔΑΕ θεωρείται ότι είναι δυσλειτουργία στο κεντρικό ακουστικό σύστημα. Αυτός ο εντοπισμός οδήγησε αρχικά στην ονομασία "κεντρική" ακουστική διαταραχή επεξεργασίας, αν και η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ κεντρικών και περιφερικών περιοχών οδήγησε σε μια πρόταση κατάργησης του όρου «κεντρική». Ένας άλλος λόγος για την αμφισβήτηση του όρου «κεντρική» είναι η έλλειψη άμεσης νευροεπιστημονικής απόδειξης για τη ΔΑΕ (Lovett, 2011).

Η ΔΑΕ δεν πρέπει να συγχέεται με την περιφερική απώλεια της ακοής. Στην πραγματικότητα, ένα άτομο που έχει διαγνωστεί με ΔΑΕ εξ ορισμού έχει φυσιολογική ακοή, και μια συνηθισμένη εξέταση ακρόασης δεν θα είναι σε θέση να ανιχνεύσει τη ΔΑΕ (Folli&Elsisy, 2010).

Σύμφωνα με την American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2005, όπ. αναφ. στο Folli&Elsisy, 2010), ο ορισμός της ΔΑΕ βασίζεται σε κακή απόδοση σε μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες δεξιότητες:

- Εντοπισμός ή μετατόπιση ήχου - η δυνατότητα να λέει από πού προέρχονται οι ήχοι.
- Ακουστική διάκριση - η δυνατότητα να ακούει τη διαφορά μεταξύ παρόμοιων ήχων.
- Ακουστική αναγνώριση προτύπων - η δυνατότητα ακρόασης υψηλών και χαμηλών τόνων και μοτίβων.
- Χρονικές πτυχές της ακρόασης - χρονοδιάγραμμα των ακουστικών πληροφοριών.
- Ακουστική απόδοση σε ανταγωνιστικά ακουστικά σήματα - πρόβλημα ακρόασης σε θόρυβο του περιβάλλοντος και
- Ακουστική απόδοση με υποβαθμισμένα ακουστικά σήματα - προβλήματα ακρόασης σε λιγότερο ιδανικές καταστάσεις / κακές ακουστικές συνθήκες.

Ωστόσο είναι δύσκολο να επιτευχθεί επαγγελματική συναίνεση σχετικά με έναν ορισμό για τη ΔΑΕ, επειδή οι ακουολόγοι και οι λογοθεραπευτές βλέπουν τα χαρακτηριστικά της διαταραχής από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η διαφωνία μεταξύ των ακουολόγων συνεχίζει να κλιμακώνεται όσον αφορά τον ορισμό, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις προσεγγίσεις θεραπείας για τη ΔΑΕ (Richard, 2011).

Για παράδειγμα, η Βρετανική Εταιρεία Ακουολογίας (British Society of Audiology) δηλώνει ότι η αναπτυξιακή ΔΑΕ, ο τύπος που φαίνεται να είναι πιο κοινός μεταξύ των παιδιών και για τον οποίο δεν μπορεί να εντοπιστεί ελκρινής νευροπαθολογία, είναι συνιστώσα μιας γενικευμένης γνωστικής ή νευροαναπτυξιακής καθυστέρησης παρά μιας ακουστικής διαταραχής. Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον ορισμό της ΔΑΕ από την ASHA και της Αμερικανικής Ακαδημίας Ακουολογίας (AAA), οι οποίες υπογραμμίζουν ότι η ΔΑΕ δεν οφείλεται σε διαταραχές ανώτερης τάξης, γνωστικές ή σχετικές διαταραχές (Bellis&Bellis, 2015).

Μια από τις κύριες ερωτήσεις μεταξύ των επαγγελματιών που δουλεύουν με παιδιά με ΔΑΕ είναι κατά πόσον οι δυσκολίες ακρόασης στα παιδιά με ΔΑΕ οφείλονται σε ένα συγκεκριμένο έλλειμμα ακουστικής επεξεργασίας αισθητηριακής φύσης (πρόβλημα από κάτω προς τα πάνω- bottom-upproblem) ή σε ένα γνωστικό έλλειμμα (πρόβλημα από τη κορυφή προς τα κάτω- top-downproblem) (De Witetal., 2016).

Οι Moore, Ferguson, Edmondson-Jones, Ratib και Riley (2010) έλεγξαν την υπόθεση ότι η παρουσίαση της ΔΑΕ σχετίζεται με ένα έλλειμμα αισθητηριακής επεξεργασίας. Τυχαία επιλεγμένα παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών με κανονική ακοή (N= 1469) εξετάστηκαν σε σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο. Με βάση τα αποτελέσματα, τα παρουσιαζόμενα συμπτώματα της ΔΑΕ δεν σχετίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με την ακουστική αισθητηριακή επεξεργασία. Η μεταβλητότητα στις αποκρίσεις και η γνωστική επίδοση φάνηκε ότι ήταν οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της κακής επικοινωνίας και ακρόασης. Οι ερευνητές προτείνουν ότι η ΔΑΕ είναι κατά κύριο λόγο πρόβλημα προσοχής και υποστηρίζουν ότι αυτό που ονομάζεται επί του παρόντος ΔΑΕ, για άτομα χωρίς γνωστές νευρολογικές βλάβες, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως μια κυρίως γνωστική διαταραχή και όχι ως μια αισθητηριακή διαταραχή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (De Witetal., 2016), ότι οι δυσκολίες ακρόασης των παιδιών με ΔΑΕ μπορεί να είναι συνέπεια των γνωστικών, των γλωσσικών και των προβλημάτων της προσοχής και όχι της ακουστικής επεξεργασίας από κάτω προς τα πάνω (bottom-upauditoryprocessing). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι δυσκολίες ακρόασης στα παιδιά που παραπέμπονται για μια αξιολόγηση ΔΑΕ δεν εμφανίζονται μόνο στον ακουστικό τομέα αλλά μάλλον είναι πολυτροπικά. Οι δοκιμασίες ακουστικής επεξεργασίας επηρεάζονται από γνωστικές, γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες ανάγνωσης.

Επιπολασμός

Ο δείκτης επικράτησης της ΔΑΕ είναι περίπου 2-5% στον πληθυσμό της σχολικής ηλικίας (Bellis&Bellis, 2015. Foli&Elsisy, 2010) και η ΔΑΕ είναι πιο διαδεδομένη στα αγόρια από τα κορίτσια σε αναλογία 2: 1 (Foli&Elsisy, 2010).

Συννοσηρότητα

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διάκριση της ΔΑΕ με τις υπόλοιπες διαταραχές, με τις οποίες εμφανίζει συννοσηρότητα. Τρεις διαταραχές ειδικότερα έχουν σχέσεις με τη ΔΑΕ: διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), αναγνωστικές δυσκολίες και γλωσσικά προβλήματα πρόσληψης. Τη μεγαλύτερη επικάλυψη στα συμπτώματα φαίνεται να έχει ωστόσο η ΔΕΠ-Υ με τη ΔΑΕ (Lovett, 2011).

Η ΔΕΠ-Υ αντιπροσωπεύει ένα έλλειμμα υψηλότερης τάξης, έλλειμμα που αφορά τις συνολικές γνωστικές λειτουργίες για την προσοχή ή την κινητοποίηση, το οποίο δεν είναι αισθητηριακά συγκεκριμένο, αλλά επηρεάζει την απόδοση σε όλες τις μορφές. Αντίθετα, η ΔΑΕ προκύπτει από δυσκολίες στην αντιληπτική επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών στο κεντρικό νευρικό σύστημα (ΚΝΣ) και τις συναφείς αλλαγές στη νευροβιολογική δυσλειτουργία σε περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την επεξεργασία και τη μεταφορά ακουστικών πληροφοριών (Chermak&Musiek, 1997, όπ. αναφ. στο Foli&Elsisy, 2010).

Αιτιολογία

Η ΔΑΕ δεν είναι μια ενοποιημένη διαταραχή, αλλά μάλλον ένας συνδυασμός λειτουργικών ελλειμμάτων που έχει παρατηρηθεί σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες που αποδίδονται σε διάφορες αιτίες, όπως παθολογία του ΚΝΣ ή νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Heine&Slone, 2008). Σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση ΔΑΕ, η τελική αιτία της δυσλειτουργίας του νευρικού συστήματος είναι συχνά άγνωστη. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές υποθέσεις σχετικά με τα κοινά αίτια της ΔΑΕ: Ο εγκεφαλικός τραυματισμός, που κυμαίνεται από εγκεφαλική διάσειση έως πληγές που διεισδύουν, μπορεί να προκαλέσει βλάβη στις κεντρικές ακουστικές οδούς. Η έκθεση σε ορισμένες τοξικές ουσίες μπορεί να οδηγήσει σε παρόμοιες βλάβες. Τέλος, οι συχνές λοιμώξεις του αυτιού στην αρχή της ζωής μπορούν να προκαλέσουν διακοπόμενη ακουστική στέρωση, οδηγώντας σε δυσλειτουργική ανάπτυξη των κεντρικών οδών (Lovett, 2011).

Αξιολόγηση και διάγνωση

Μια αξιολόγηση ΔΑΕ δεν πρέπει να αποτελεί αφετηρία (Foli&Elsisy, 2010). Αντίθετα, η συστοιχία δοκιμασιών για ΔΑΕ θα πρέπει να έρθει μετά από άλλες αξιολογήσεις των συνολικών γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Αν αυτές οι δοκιμασίες των γενικών δεξιοτήτων είναι φυσιολογικές, το παιδί πρέπει να προγραμματίσει μια αξιολόγηση ακοής για να αποκλειστεί η απώλεια ακοής. Εάν η περιφερική ακρόαση βρίσκεται εντός φυσιολογικών ορίων, η νοσηλεύτρια, ο ψυχολόγος του σχολείου ή ο λογοθεραπευτής μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία ελέγχου της ΔΑΕ. Το επόμενο επίπεδο ανίχνευσης περιλαμβάνει τη χορήγηση συμπεριφορικών δοκιμασιών από τον ακουολόγο που χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους ακουστικής επεξεργασίας. Υπάρχουν διάφορες δοκιμασίες για τον έλεγχο της ΔΑΕ. Ωστόσο, η πιο διαδεδομένη δοκιμασία συμπεριφορικής εξέτασης είναι η δοκιμασία SCAN.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία ελέγχου αρχικά περιλαμβάνει τη χορήγηση τυποποιημένων ερωτηματολογίων ή καταλόγων συμπεριφοράς. Αυτοί οι κατάλογοι ελέγχου μπορούν να χορηγούνται από σχολικούς/παιδιατρικούς νοσηλευτές, δασκάλους, λογοθεραπευτές και ψυχολόγους και παρέχουν λειτουργικές πληροφορίες για τον προσδιορισμό ενδείξεων κινδύνου για ΔΑΕ (Foli&Elsisy, 2010).

Οι κλίμακες βαθμολόγησης της ΔΑΕ είναι σχεδιασμένες ώστε να είναι περισσότερο ευαίσθητες παρά συγκεκριμένες και πολλά από τα συμπτώματα που απαριθμούνται σχετίζονται με άλλες καταστάσεις εκτός από τη ΔΑΕ, όπως προβλήματα προσοχής. Επειδή πολλές από τις κλίμακες αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι αρκετά άτυπες, ελάχιστες έρευνες είναι διαθέσιμες για τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων (Lovett, 2011).

Ο πλήρης έλεγχος της ΔΑΕ είναι το επόμενο βήμα για τα παιδιά που υπάρχει υποψία ότι έχουν τη διαταραχή, με βάση τα συλλεχθέντα δεδομένα διαλογής και με βάση την έλλειψη άλλης διάγνωσης (π.χ. γλωσσικά ή γνωστικά ελλείμματα) για να εξηγήσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν.

Οι δοκιμασίες μπορεί να περιλαμβάνουν συμπεριφορικές (π.χ. αυτό που απαιτεί μια απόκριση από το παιδί τόσο σε ερεθίσματα ομιλίας όσο και μη) και φυσιολογικές δοκιμασίες (π.χ. ηλεκτροακουστικές και ηλεκτροφυσιολογικές δοκιμασίες που μετρούν τις αποκρίσεις του εγκεφάλου σε ακουστικά ερεθίσματα) (Foli&Elsisy, 2010).

Οι συμπεριφορικές δοκιμασίες για την ακουστική επεξεργασία χρησιμοποιούνται τόσο για τον έλεγχο όσο και για την επίσημη διάγνωση της ΔΑΕ και τα μέτρα αυτά αποτελούνται από απαντήσεις μαθητών σε τυποποιημένες παρουσιάσεις ακουστικών ερεθισμάτων (Lovett, 2011). Στις εργασίες ακουστικής διάκρισης, οι εξεταζόμενοι καλούνται να δηλώσουν εάν δύο παρόμοιοι ήχοι είναι ίδιοι ή διαφορετικοί. Ένας μαθητής μπορεί να ακούσει δύο νότες κοντά σε τόνο ή δύο λέξεις με ένα φώνημα ελαφρώς διαφορετικό. Σε εργασίες χρονικής επεξεργασίας, οι εξεταζόμενοι

ακούνε πολλαπλά ακουστικά ερεθίσματα σε στενή διαδοχή. Ένας μαθητής μπορεί να κληθεί να ανιχνεύσει ένα πολύ σύντομο χάσμα μεταξύ δύο ήχων ή να πει εάν δύο τύποι ήχων είναι ίδιοι. Οι εργασίες διχωτικής ομιλίας παρουσιάζουν ταυτόχρονα διαφορετικές λέξεις στα δύο αυτιά και οι εξεταζόμενοι συνήθως καλούνται να επαναλάβουν αυτό που ακούγεται μόνο στο αριστερό αυτί, στο δεξί αυτί ή και στα δύο. Τέλος, σε εργασίες ομιλίας χαμηλού πλεονασμού, οι εξεταζόμενοι ακούν ομιλία που έχει υποβαθμιστεί με κάποιο τρόπο. Ένας μαθητής μπορεί να κληθεί να προσδιορίσει τις λέξεις που παρουσιάζονται σε φόντο θορύβου ή οι λέξεις μπορεί να παρουσιαστούν με κάποιες συχνότητες ήχου που έχουν αφαιρεθεί (Lovett, 2011).

Σε αντίθεση με τις συμπεριφορικές δοκιμασίες, οι ηλεκτροφυσιολογικές δοκιμασίες δεν απαιτούν σκόπιμη απόκριση από τον πελάτη. Αντιθέτως, αυτές οι δοκιμασίες περιλαμβάνουν την τοποθέτηση ηλεκτροδίων στην κεφαλή του πελάτη (πάνω και γύρω από τα εξωτερικά αυτιά) και την παρακολούθηση της ηλεκτρικής δραστηριότητας που καταγράφεται από αυτά τα ηλεκτρόδια μετά την παρουσίαση σύντομων ακουστικών ερεθισμάτων. Δεδομένου ότι το ακουστικό σήμα μεταδίδεται από τα οστά του μέσου αυτιού, μέσω του κοχλία και στη συνέχεια από το στέλεχος μέχρι τον εγκεφαλικό φλοιό, η δραστηριότητα στις περιοχές αυτές εμφανίζεται με προβλέψιμη σειρά. Υπάρχει σημαντική διαμάχη όσον αφορά τη χρήση ηλεκτροφυσιολογικών μέτρων στην αξιολόγηση της ΔΑΕ, με κάποιες κατευθυντήριες γραμμές αξιολόγησης που απαιτούν τη χρήση τους και άλλες που περιγράφουν τις δοκιμασίες ως άσκοπα δυσκίνητες και δαπανηρές, χωρίς να παρέχουν μεγάλη κλινική χρησιμότητα. Φαίνεται ωστόσο, ότι δεν υπάρχουν μελέτες για την ευαισθησία ή την εξειδίκευση αυτών των μέτρων (Lovett, 2011).

Οι Foli και Elsisy (2010) υποστηρίζουν ότι ο έλεγχος για τη ΔΑΕ βελτιστοποιείται όταν τα παιδιά βρίσκονται σε κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή τη στιγμή της δοκιμασίας.

Οι εξειδικευμένες κλινικές που παρέχουν διάγνωση και διαχείριση της ΔΑΕ είναι σπάνιες στις περισσότερες χώρες (Iliadou&Kiese-Himmel, 2017). Όταν ένας μαθητής παραπέμπεται για δυσκολίες ακρόασης ή συναφείς δεξιότητες (διάσπαση προσοχής, προβλήματα στην ακολουθία οδηγιών), οι επαγγελματίες καλό είναι να εξετάσουν εναλλακτικές εξηγήσεις προτού συστήσουν μια αξιολόγηση ΔΑΕ. Επίσης, οφείλουν να βεβαιωθούν ότι η ευαισθησία της περιφερικής ακοής του μαθητή είναι φυσιολογική, καλούνται να αποκλείσουν προβλήματα προσοχής και να εξετάσουν το ενδεχόμενο η αδυναμία ακρόασης να αποτελεί ένδειξη μη συμμόρφωσης (Lovett, 2011).

Σύμφωνα με την AAA και την ASHA, έχει συμφωνηθεί ένα κριτήριο για τη διάγνωση της ΔΑΕ, που είναι μια βαθμολογία δύο τυπικές αποκλίσεις ή περισσότερο κάτω από το μέσο για τουλάχιστον ένα αυτί σε τουλάχιστον δύο διαφορετικές συμπεριφορικές κεντρικές ακουστικές δοκιμασίες (Iliadou&Kiese-Himmel, 2017).

Ωστόσο, η αξιολόγηση της κλινικής σημασίας των αποτελεσμάτων, καθώς και ο αριθμός των μέτρων/ δοκιμασιών που πρέπει να εκτελεστούν, αφήνονται στη διακριτική ευχέρεια του ατόμου που κάνει τη διάγνωση (Iliadou&Kiese-Himmel, 2017).

Οι Iliadou και Kiese-Himmel (2017) αναγνωρίζουν ότι η διαφορική διάγνωση καθίσταται δύσκολη λόγω των αλληλεπικαλυπτόμενων συμπτωμάτων στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και στη ΔΑΕ, καθώς και στην περιορισμένη εκπαίδευση πολλών κλινικών για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών ακουστικής επεξεργασίας και την απομάκρυνσή τους από τα αποτελέσματα της πολυεπιστημονικής ομάδας που συχνά δεν είναι διαθέσιμα για κριτική.

Γλωσσικά και μαθησιακά προβλήματα

Η ΔΑΕ μπορεί να επηρεάσει βαθιά την ικανότητα ενός ατόμου να ακούει, να μαθαίνει, να μιλάει και να περιηγείται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Ένα αίσθημα "διαφορετικότητας", του να μην μπορούν να συμβαδίσουν με τις συνομιλίες, να καταλάβουν το χιούμορ ή να αξιοποιήσουν το ακαδημαϊκό τους δυναμικό είναι συνηθισμένο σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΕ (Foli&Elsisy, 2010).

Το παιδί που έχει ΔΑΕ συχνά θα επιδείξει ή θα έχει κάποιους από τους ακόλουθους δείκτες συμπεριφοράς:

- Δυσκολία προσοχής και δυσκολία να θυμηθεί πληροφορίες που παρουσιάζονται προφορικά.
- Υπάρχει συμπεριφορά που υποδηλώνει περιφερική απώλεια ακοής, παρά την κανονική περιφερική ακοή (π.χ., η ανάγκη να επαναληφθούν οι οδηγίες ή να λέει συχνά "Τι;" ή "Ε;").
- Δυσκολία στην εκτέλεση σύνθετων λεκτικών οδηγιών.
- Κακές δεξιότητες ακρόασης.
- Συχνά θετικό ιστορικό χρόνιας ωτίτιδας ή άλλων ωτολογικών ή νευρολογικών συνθηκών.
- Περισσότερος χρόνος για την επεξεργασία πληροφοριών.
- Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Τα σκορ λεκτικής νοημοσύνης είναι συχνά χαμηλότερα.
- Προβλήματα συμπεριφοράς υπό τη μορφή είτε απόσυρσης, είτε επιθετικής συμπεριφοράς.
- Άρνηση ή διστακτικότητα (συχνά) να συμμετέχει σε συζητήσεις ή δίνει ακατάλληλες απαντήσεις.
- Μπορεί να επιδείξει ανεπαρκή ικανότητα να τραγουδήσει και ανεπαρκείς μουσικές ικανότητες.
- Μπορεί να έχει ελλείψεις στις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες.
- Συχνά χρειάζεται μεγάλο βαθμό βοήθειας για να οργανωθεί στην τάξη.
- Ενδεχόμενη δυσκολία στη γλώσσα (σύγχυση αλληλουχιών συλλαβών, προβλήματα ανάπτυξης λεξιλογίου, και κατανόησης της γλώσσας).
- Σημαντική διαφορά σε υπο-δοκιμασίες σε γλωσσικές και ψυχοπαιδαγωγικές δοκιμασίες, με ελλείμματα στις περιοχές που εξαρτώνται από τον ακουστικό τομέα.
- Δυσκολία στην ανάγνωση, την κατανόηση, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο.

(Bellis, 2003. National Institute on Deafness and Communication Disorders, 2004, όπ. αναφ. στοFoli&Elsisy, 2010).

Επιπλέον, οι Moossavi, Mehrkian, Lotfi, Faghihzadeh, και Sadjedi (2014) σε έρευνά τους παρατήρησαν ότι τα παιδιά στην ομάδα ΔΑΕ είχαν σταθερά χαμηλότερες βαθμολογίες από τα τυπικά αναπτυσσόμενα υποκείμενα σε μέτρα πλευρίωσης και χωρητικότητας της μνήμης εργασίας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εξασθενημένη μνήμη εργασίας αποκλείει την ακριβή ακουστική αντίληψη, ειδικά για εργασίες περίπλοκης επεξεργασίας και δυσκολίας. Παρομοίως, οι Lotfi, Mehrkian, Moossavi, Zadeh, και Sadjedi (2016) σε έρευνά τους έδειξαν ότι η ομάδα με ΔΑΕ είχε σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες από ό,τι τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα στη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας. Οι ερευνητές υποδηλώνουν ότι η μειωμένη χωρητικότητα μνήμης εργασίας στα παιδιά με ΔΑΕ μπορεί να είναι η πιθανή αιτία της αδυναμίας διαχωρισμού και ομαδοποίησης των εισερχόμενων πληροφοριών και της κακής αντίληψης της ομιλίας σε περίπλοκα και θορυβώδη περιβάλλοντα.

Ρόλος της επαγγελματικής ομάδας και των γονέων στη ΔΑΕ

Η επαγγελματική ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει τον ακουολόγο, τον παιδίατρο, τους παιδιατρικούς και σχολικούς νοσηλευτές, τους λογοθεραπευτές, τους ψυχολόγους, τους ωτορινολαρυγγολόγους, τους δασκάλους, τους συμβούλους και τους φυσιοθεραπευτές και

εργοθεραπευτές. Όλες οι πληροφορίες σχετικά με προηγούμενες αξιολογήσεις, διαγνώσεις και θεραπείες από την επαγγελματική ομάδα είναι απαραίτητες για να τις ενσωματώσει ο ακουολόγος πριν από την εξέταση της ΔΑΕ (Foli&Elsisy, 2010).

Ενώ τόσο οι ακουολόγοι όσο και οι λογοθεραπευτές μπορούν να προβάλλουν και να παρέχουν στρατηγικές διαχείρισης για τα άτομα με ΔΑΕ, η αξιολόγηση και τελικά η διάγνωση της ΔΑΕ βρίσκονται στον τομέα της ακουολογίας. Επειδή όλοι οι αδειοδοτημένοι και πιστοποιημένοι ακουολόγοι δεν έχουν εκπαίδευση και εμπειρία στην αξιολόγηση παιδιών που έχουν ΔΑΕ, η επιλογή ενός ακουολόγου πρέπει να γίνει προσεκτικά (Foli&Elsisy, 2010).

Οι λογοθεραπευτές είναι το κλειδί για τη διαφοροποίηση μεταξύ των διαταραχών επεξεργασίας της γλώσσας και της ΔΑΕ και μπορούν να προσφέρουν μυριάδες δοκιμασίες που έχουν σχεδιαστεί για τη μέτρηση των ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων καθώς και θεραπείες ομιλίας / γλώσσας (Foli&Elsisy, 2010).

Η ομάδα εργασίας της ASHA το 2005 για τη ΔΑΕ προσπάθησε να καθορίσει το ρόλο του ακουολόγου στις διαδικασίες αξιολόγησης και στη βασική παρέμβαση για τη ΔΑΕ. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή δεν καθορίστηκε ποτέ, παρόλο που τα περισσότερα άτομα που παρουσιάζουν μια διάγνωση ΔΑΕ παραπέμπονται σε λογοθεραπευτή για θεραπεία (Richard, 2011).

Οι γονείς αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων αξιολόγησης και μπορούν να αναφέρουν ιστορίες υγειονομικής περιθάλψης, αναπτυξιακές καθυστερήσεις, καθημερινές δραστηριότητες, στοιχεία για την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών και προτιμήσεις κοινωνικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται να ζητούν πλήρεις εξηγήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα των δοκιμασιών, την πορεία της θεραπείας, εάν η ασφάλιση ή το εκπαιδευτικό σύστημα πληρώνουν για την αξιολόγηση / θεραπεία κ.ο.κ. (Foli&Elsisy, 2010).

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις – θεραπεία

Εάν ένα παιδί έχει εξεταστεί και έχει διαπιστωθεί ότι υστερεί στον τομέα της ακουστικής αποκωδικοποίησης, τότε το σχέδιο θεραπείας ακολουθεί αναλόγως για να στοχεύσει αυτή τη συγκεκριμένη περιοχή του ελλείμματος. Για παράδειγμα, η χρήση ενός συστήματος ήχου για τη διαμόρφωση συχνοτήτων για την ενίσχυση της ακουστικής εισόδου και την ελαχιστοποίηση της επίδρασης του θορύβου στην τάξη θα ήταν κατάλληλο για ένα παιδί που έχει ακουστικό αποκωδικοποιητικό έλλειμμα. Ωστόσο, αυτή η στρατηγική μπορεί να είναι καταστροφική για ένα παιδί με έλλειμμα ακουστικής ολοκλήρωσης (Foli&Elsisy, 2010).

Η διαχείριση της ΔΑΕ επικεντρώνεται κυρίως σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι περιβαλλοντικές / εκπαιδευτικές τροποποιήσεις και στρατηγικές διδασκαλίας για τη βελτίωση της πρόσβασης του παιδιού σε ακουστικές πληροφορίες στην τάξη και στο σπίτι. Βασίζεται στην αύξηση της έντασης σημαντικών ήχων ή στη μείωση της έντασης του ανεπιθύμητου θορύβου στην τάξη. Οι ακουολόγοι τυπικά γράφουν συγκεκριμένες προτάσεις στις αναφορές τους που είναι εξατομικευμένες για κάθε παιδί. Μερικές απλές αλλαγές στην τάξη περιλαμβάνουν το κλείσιμο παραθύρων, την προσθήκη τάπητα και την επένδυση στο κάτω μέρος των ποδιών των καρεκλών για να μειωθεί ο θόρυβος του περιβάλλοντος. Οι πιο εντατικές τροποποιήσεις περιλαμβάνουν την ενίσχυση σημαντικών ήχων (συνήθως, της φωνής του δασκάλου της τάξης), δίνοντας στο δάσκαλο ένα μικρόφωνο για να φορέσει και να τοποθετήσει ένα ηχείο είτε στο γραφείο του παιδιού είτε σε περίοπτη θέση στην τάξη (Lovett, 2011).

Παραδείγματα αυτών των τύπων προτάσεων παρατίθενται παρακάτω, αλλά δεν πρέπει να εφαρμόζονται γενικά σε κάθε παιδί με ΔΑΕ (Foli&Elsisy, 2010):

- Να δίνουμε προνομιακά καθίσματα στην τάξη (κοντά στον δάσκαλο και μακριά από τους οπτικούς και ακουστικούς περισπασμούς, όπως η ανοιχτή πόρτα, τα παράθυρα, ο ανεμιστήρας, κ.λ.π.).
- Να κερδίζουμε την προσοχή του παιδιού πριν δώσουμε οδηγίες.
- Να παρέχουμε σύντομες, απλές οδηγίες και να αποφεύγουμε τη διάσπαση της προσοχής.
- Να χρησιμοποιούμε γραπτούς καταλόγους και περιγράμματα.
- Να κάνουμε ανασκόπηση σε προηγούμενο μαθησιακό υλικό πριν από την εισαγωγή νέων στοιχείων.
- Να παρέχουμε νέα υλικά / μαθήματα εκ των προτέρων πριν από την παρουσίασή τους στην τάξη.
- Να παρέχουμε εξατομικευμένη διδασκαλία και βοήθεια για τη λήψη σημειώσεων.
- Να παρέχουμε πρόσθετο χρόνο για τις εξετάσεις σε ένα ήσυχο δωμάτιο.

Η δεύτερη κατηγορία είναι η θεραπεία αποκατάστασης, η οποία στοχεύει άμεσα σε μια συγκεκριμένη δυσκολία, όπως η αποκωδικοποίηση, η έλλειψη προσωδίας ή η ακουστική ολοκλήρωση / διαχωρισμός, και συνήθως παρέχεται από λογοθεραπευτή ή ακουολόγο (Foli&Elsisy, 2010). Για παράδειγμα, μια άσκηση για την εκπαίδευση ενός ατόμου με έλλειμμα ακουστικής ολοκλήρωσης / διαχωρισμού είναι να ακούει και να αναφέρει ένα προφορικό μήνυμα που παρουσιάζεται στο ένα αυτί, ενώ αγνοεί ένα διαφορετικό μήνυμα που παρουσιάζεται στο άλλο αυτί. Αυτή η παρέμβαση συνεπάγεται συστηματική μεταβολή των επιπέδων σχετικής έντασης των σημάτων που παρουσιάζονται σε κάθε αυτί, καθώς το παιδί καλείται είτε να ενσωματώσει είτε να διαχωρίσει τις εισερχόμενες πληροφορίες (Bellis, 2003, όπ. αναφ. στο Foli&Elsisy, 2010). Τέτοιες παρεμβάσεις δεν είναι άμεσα διαθέσιμες κλινικά αυτή τη στιγμή.

Η ακουστική εκπαίδευση μπορεί να είναι επίσημη ή άτυπη και επικεντρώνεται στις καθορισμένες ελλείψεις. Οι επίσημες δραστηριότητες ακουστικής κατάρτισης λαμβάνουν χώρα συνήθως σε κλινικό περιβάλλον και περιλαμβάνουν καλώς ελεγχόμενα ακουστικά ερεθίσματα που παρουσιάζονται μέσω ακουστικού εξοπλισμού. Η άτυπη ακουστική εκπαίδευση μπορεί να γίνει εκτός της κλινικής, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου και του σπιτιού του ασθενούς (Bellis&Bellis, 2015).

Η τρίτη κατηγορία διαχείρισης της ΔΑΕ είναι αντισταθμιστικές στρατηγικές που διδάσκουν στο παιδί πώς να ξεπεράσει την υπολειπόμενη δυσλειτουργία βελτιώνοντας τις δεξιότητες μάθησης και ακρόασης. Παραδείγματα εδώ περιλαμβάνουν τη δημιουργία λεξιλογίου και τη διδασκαλία ενεργών δεξιοτήτων ακρόασης. Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν την ενίσχυση της ακουστικής μνήμης του παιδιού με την επανάληψη, την εξάσκηση και την αποκοπή σύνθετων ακουστικών μηνυμάτων σε μικρότερα βήματα και τη χρήση οπτικών βοηθημάτων.

Επίσης, οι απαιτήσεις ακουστικής επεξεργασίας των μαθητών μπορούν να μειωθούν παρέχοντάς τους γραπτές σημειώσεις, έτσι ώστε να μην χρειάζεται να διαιρέσουν την προσοχή τους μεταξύ της λήψης σημειώσεων και της προσεκτικής ακρόασης. Ορισμένοι μαθητές με ΔΑΕ λαμβάνουν επίσης προγραμματισμένες διευκολύνσεις, όπως "διαλείμματα ακρόασης" που διασκορπίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, επιτρέποντας στους μαθητές να ξεκουραστούν χωρίς να χρειαστεί να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια ακρόασης. Τέλος, οι εξεταστικές διευκολύνσεις που συνδέονται συχνά με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, όπως ο παρατεταμένος χρόνος, τα διαλείμματα κατά

τη διάρκεια των εξετάσεων και ένα περιβάλλον μείωσης της απόσπασης της προσοχής (π.χ. ένα ξεχωριστό δωμάτιο) για τις δοκιμασίες είναι όλα γνωστά (Lovett, 2011).

Πολλά προγράμματα που βασίζονται σε υπολογιστή είναι διαθέσιμα και ισχυρίζονται ότι αντιμετωπίζουν τη ΔΑΕ. Δύο παραδείγματα αυτών των προϊόντων είναι: το FastForWord, μια οικογένεια προγραμμάτων που βασίζονται σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές που αποσκοπούν στην αύξηση του γραμματισμού και της ακουστικής επεξεργασίας και το Earobics, το οποίο διατίθεται σε πολλές σχολικές περιοχές (Foli&Elsisy, 2010).

Παρόλο που η έρευνα έχει υποστηρίξει τη χρήση λογισμικού σε υπολογιστή ακουστικής εκπαίδευσης για παιδιά με γλωσσική δυσλειτουργία, δεν έχουν διεξαχθεί μελέτες ειδικά σχεδιασμένες για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας του λογισμικού ακουστικής κατάρτισης που βασίζεται σε υπολογιστή, για παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΕ (Chermak&Musiek, 2007, όπ. αναφ. στο Foli&Elsisy, 2010).

Οι Foli και Elsisy (2010) υποστηρίζουν ωστόσο, ότι ορισμένα από τα προγράμματα φαίνονται κατάλληλα για να ενισχύσουν τις ακουστικές αντιληπτικές δεξιότητες για τα παιδιά με ΔΑΕ μέσω επαναλαμβανόμενων εργασιών και τεχνικών ενίσχυσης.

Οι αποφάσεις σχετικά με τις περιβαλλοντικές τροποποιήσεις που πρέπει να εφαρμοστούν σε μια δεδομένη κατάσταση θα πρέπει να εξατομικεύονται και να είναι συγκεκριμένες για τις δυσκολίες που παρουσιάζει το παιδί ή ο ενήλικας και τα διαγνωστικά ευρήματα (Bellis&Bellis, 2015).

Συμπεράσματα- προτάσεις

Μετά από περισσότερα από 40 χρόνια έρευνας, δεν υπάρχει ακόμα συναίνεση μεταξύ των λογοθεραπευτών, των ακουολόγων και των ερευνητών σχετικά με τη φύση και τον ορισμό της αναπτυξιακής ΔΑΕ και κατά πόσον η διαταραχή μπορεί να θεωρηθεί ως διακριτή κλινική διαταραχή (De Witetal., 2016). Επιπλέον, δεν υπάρχει ενιαία τυπική συστοιχία για τη ΔΑΕ. Δεδομένης της μεγάλης ποικιλίας των δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ΔΑΕ, υπάρχουν πολλά προφίλ απόδοσης που οδηγούν σε διάγνωση. Ως εκ τούτου, η ετικέτα της ΔΑΕ δίνεται σε μια πολύ ετερογενή ομάδα ανθρώπων (Lovett, 2011). Δυστυχώς καμία από τις διαθέσιμες δοκιμασίες δεν πληροί τα κριτήρια καλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας (De Witetal., 2016). Για ένα θέμα που προκαλεί τόσο μεγάλη διαμάχη (ακόμη και σε σχέση με τη σύνθεση μιας σωστής συστοιχίας αξιολόγησης), υπάρχει ωστόσο συναίνεση σε έναν τυπικό διαγνωστικό αλγόριθμο: βαθμολογίες τουλάχιστον 2 τυπικών αποκλίσεων κάτω από το μέσο σε τουλάχιστον δύο εργασίες ακουστικής επεξεργασίας είναι απαραίτητα για τη διάγνωση της ΔΑΕ (Lovett, 2011).

Μια πολυεπιστημονική προσέγγιση της αξιολόγησης είναι κρίσιμη τόσο για λόγους διαφορικής διάγνωσης όσο και για λόγους παρέμβασης, λόγω της πιθανής συννοσηρότητας της ΔΑΕ με άλλες διαταραχές που περιλαμβάνουν την προσοχή, τη μάθηση, τη γλώσσα και την επικοινωνία (Bellis&Bellis, 2015).

Η χρήση μιας συστοιχίας δοκιμασιών για τη μέτρηση της ακουστικής λειτουργίας στο περιβάλλον του σχολείου ή της παιδικής χαράς στα παιδιά που αναφέρονται για ελλείμματα ακουστικής επεξεργασίας είναι ελλιπής. Οι δοκιμασίες ακουστικής επεξεργασίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και σε περιπτώσεις από την καθημερινή ζωή του παιδιού για να αξιολογηθεί πλήρως η ακοή με ολοκληρωμένο τρόπο και να εξεταστεί πλήρως το πόσο καλά ακούει το παιδί εκτός των ιδανικών συνθηκών του εργαστηρίου ακουστικής (Iliadou&Kiese-Himmel, 2017). Συνιστάται με άλλα λόγια μια αξιολόγηση της επίδοσης και της λειτουργίας του παιδιού στην τάξη και στο σπίτι (και όχι μόνο σε κλινικό περιβάλλον) για να διερευνηθούν τα προβλήματα ακρόασης του παιδιού στην πραγματική ζωή (De Witetal., 2016).

Τα οφέλη μιας σωστής διάγνωσης έχουν μακροχρόνιες συνέπειες για το παιδί και την οικογένεια. Η παρουσίαση ή το προφίλ της ΔΑΕ ποικίλλει σημαντικά, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι ενδείξεις της ΔΑΕ και τα συμπτώματα εκδηλώνονται μπορεί να είναι πολύ διαφορετικός από άτομο σε άτομο (Foli&Elsisy, 2010). Η συστοιχία δοκιμασιών θα πρέπει να εξατομικεύεται βάσει των αποτελεσμάτων της εξέτασης και των συμπτωμάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί (Foli&Elsisy, 2010). Δεδομένου ότι τα γνωστικά συστήματα αλληλεπιδρούν με την ακουστική επεξεργασία και την κατανόηση της ομιλίας, οι κλινικοί γιατροί πρέπει να χρησιμοποιούν πολλαπλά μέτρα (από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω) για τα παιδιά με ΔΑΕ έτσι ώστε η διαχείριση να είναι επωφελής για αυτά (Lotfi et al., 2016)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bellis, T. J., & Bellis, J. D. (2015). Central auditory processing disorders in children and adults. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 129, pp. 537-556). Elsevier.

De Wit, E., Visser-Bochane, M. I., Steenbergen, B., van Dijk, P., van der Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2016). Characteristics of auditory processing disorders: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 384-413.

Foli, K. J., & Elsisy, H. (2010). Influence, Education, and Advocacy: The Pediatric Nurse's Role in the Evaluation and Management of Children with Central Auditory Processing Disorders. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(1), 62-71.

Heine, C., & Slone, M. (2008). The impact of mild central auditory processing disorder on school performance during adolescence. *Journal of School Health*, 78(7), 405-408.

Iliadou, V. V., & Kiese-Himmel, C. (2017). Common misconceptions regarding pediatric auditory processing disorder. *Frontiers in Neurology*, 8, 732.

Lotfi, Y., Mehrkian, S., Moossavi, A., Zadeh, S. F., & Sadjedi, H. (2016). Relation between working memory capacity and auditory stream segregation in children with auditory processing disorder. *Iranian journal of medical sciences*, 41(2), 110.

Lovett, B. J. (2011). Auditory processing disorder: School psychologist beware?. *Psychology in the Schools*, 48(8), 855-867.

Moore, D. R., Ferguson, M. A., Edmondson-Jones, A. M., Ratib, S., & Riley, A. (2010). Nature of auditory processing disorder in children. *Pediatrics*, 126(2), e382-e390.

Moossavi, A., Mehrkian, S., Lotfi, Y., Faghihzadeh, S., & Sadjedi, H. (2014). The relation between working memory capacity and auditory lateralization in children with auditory processing disorders. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 78(11), 1981-1986.

Richard, G. J. (2011). The role of the speech-language pathologist in identifying and treating children with auditory processing disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(3), 297-302.

Συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας και προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισής τους

Μαριλένα Κουκουβέτσου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

marilou1591989@windowsslive.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τις συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας στα άτομα. Σκοπός της είναι να διερευνήσει και να αναλύσει τα συναισθήματα που βιώνουν τα άτομα με δυσλεξία και να προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση των αρνητικών αποτελεσμάτων της.

Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανασκόπησης της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας, σχετικά με έρευνες που ασχολούνται με τις επιπτώσεις της δυσλεξίας στα συναισθήματα των ατόμων. Η ανασκόπηση της πρόσφατης αγγλικής βιβλιογραφίας έγινε σε βάσεις δεδομένων (Scopus, GoogleScholar, ScienceDirect) και σε συγκεκριμένα περιοδικά (Journal of Learning Disabilities). Οι έρευνες δείχνουν ότι η δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά το συναισθηματικό κόσμο των ατόμων, οδηγώντας σε άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φόβο, ντροπή. Τα προτεινόμενα μέτρα μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα σε γονείς, δασκάλους και όσους συναναστρέφονται με άτομα με δυσλεξία.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία; Συναισθήματα; συναισθηματικές επιπτώσεις

Abstract

This paper deals with the emotional impact of dyslexia on individuals. Its purpose is to investigate and analyze the feelings experienced by people with dyslexia and to propose specific measures to prevent and address its negative effects.

This is achieved through a review of recent international literature on research into the effects of dyslexia on people's feelings. The review of recent English bibliography was made in databases (Scopus, Google Scholar, Science Direct) and in certain journals (Journal of Learning Disabilities). Research shows that dyslexia adversely affects the emotional world of individuals, leading to anxiety, depression, low self esteem, fear, shame. The proposed measures may be particularly useful for parents, teachers and those who are in contact with people with dyslexia.

Keywords: dyslexia; Emotions; emotional effects

Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί μία ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική προέλευση και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη γραφή, στην ομιλία και στην κατανόηση. Ο Alexander-Passe (2015) αναφέρει ότι τα συμπτώματα της δυσλεξίας περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ανάγνωση/χρήση των φωνημάτων, στη γραφή, στην ορθογραφία, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην ταχεία ανάκληση ονομάτων, στην ισορροπία, στις κινητικές δεξιότητες και την οργάνωση. Το ποσοστό επικράτησης της δυσλεξίας κυμαίνεται από 5 μέχρι 17,5% σε παιδιά και ενήλικες (Habib&Naz, 2015). Η δυσλεξία είναι μόνιμη κατάσταση και οι ικανότητες ανάγνωσης παραμένουν μειωμένες σε όλες τις ηλικίες (Kempetal., 2009· Campaninietal., 2010, όπ. αναφ. στο Ghisi, Bottesi, Re, Cerea, &Mammarella, 2016).

Συχνά, παρατηρείται συννοσηρότητα της δυσλεξίας με άλλες διαταραχές. Σε μία έρευνα (ElSheikhetal., 2016) με δείγμα 567 μαθητών με δυσλεξία ηλικίας 9 έως 12 ετών από το ανατολικό Κάιρο, η συννοσηρότητα με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές βρέθηκε στο 57,8% του δείγματος. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ήταν παρούσα στο 33%, η γενικευμένη διαταραχή άγχους στο 21,6% και η μείζων καταθλιπτική διαταραχή στο 16,2% των ασθενών.

Πολύ συχνά οι μαθητές με δυσλεξία και οι γονείς τους ακούνε: «Είναι τόσο έξυπνο παιδί. Μακάρι να προσπαθούσε περισσότερο». Στην πραγματικότητα κανείς δεν γνωρίζει ακριβώς πόσο σκληρά ο δυσλεκτικός μαθητής προσπαθεί. Τα παιδιά με δυσλεξία θα κάνουν πολλά «απρόσεκτα» ή «χαζά» λάθη. Αυτό είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό για τα παιδιά, καθώς αισθάνονται ανεπαρκή (Sako, 2016). Το δυσλεκτικό παιδί αισθάνεται άγχος, θυμό, κατάθλιψη, παρουσιάζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, απουσία ενδιαφέροντος ή ζήλο για μάθηση, χαμηλή ανεκτικότητα ή υπομονή με τη δυσκολία και πολλές φορές αντιμετωπίζει οικογενειακά προβλήματα (Sako, 2016). Επίσης, νιώθει απελπισία και θλίψη (Habib&Naz, 2015), ανεπάρκεια, απογοήτευση, πίεση, αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλεια (Doikou-Avliidou, 2015). Ο Sako (2016) υποστηρίζει ότι η δυσλεξία επηρεάζει την οικογένεια με πολλούς τρόπους. Τα παιδιά χωρίς δυσλεξία συχνά ζηλεύουν τα δυσλεκτικά αδέρφια τους, επειδή έχουν την προσοχή των γονιών τους, τους αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και χρήματα. Κατά περίεργο τρόπο το δυσλεκτικό παιδί δεν επιθυμεί να έχει αυτή την προσοχή. Αυτό συχνά οδηγεί σε άσχημες συμπεριφορές προς τα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας.

Μέσω μίας έρευνας (Singh, Singh, &Singh, 2015), διερευνήθηκαν οι συναισθηματικές διαταραχές και η διάκριση την οποία υφίστανται οι δυσλεκτικοί μαθητές. Στην έρευνα πήραν μέρος 40 παιδιά με δυσλεξία και 40 χωρίς ηλικίας 6 έως 12 ετών. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ένα σημαντικότερο βαθμό ύπαρξης συναισθηματικών διαταραχών και αισθημάτων διάκρισης που αισθάνονται οι μαθητές με δυσλεξία σε σύγκριση με τους μη δυσλεκτικούς μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν στενούς δεσμούς μεταξύ ΜΔ, συναισθηματικών προβλημάτων και στιγματισμού στα παιδιά.

Η απόρριψη από τους δασκάλους έχει συνδεθεί με συναισθηματικές διαταραχές (Habib&Naz, 2015). Η Doikou-Avliidou (2015), διεξήγαγε μία έρευνα με δείγμα 10 Έλληνες μαθητές με δυσλεξία 18 έως 27 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των ατόμων με δυσλεξία κατά τη διάρκεια του σχολείου και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα δήλωσε ότι έχει αισθανθεί άγχος και συναισθήματα κατωτερότητας από πειράγματα συνομηλίκων και από λάθος αντιδράσεις δασκάλων τους. Η δυσλεξία δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι μαθητές βίωσαν συναισθήματα κατωτερότητας και αβεβαιότητας και πριν και μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας. Επιπλέον, αισθάνονταν αγχωμένοι και απογοητευμένοι εξαιτίας της διαφοράς μεταξύ των προσπαθειών τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Ακόμα, οι ακατάλληλες συμπεριφορές

ορισμένων δασκάλων τους έκανε να αισθάνονται ντροπή και ταπείνωση και ότι διαφέρουν από τους συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα ήταν μερικοί από αυτούς να χάσουν τα κίνητρά τους ή να απομονωθούν ή να εμφανίσουν επιθετικότητα. Η δυσλεξία βοήθησε παρ' όλα αυτά κάποιους συμμετέχοντες να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να στηριχθούν στις δυνάμεις τους.

Η Doïkou-Avliδου (2015) τονίζει την αναγκαιότητα της κατάλληλης επιμόρφωσης των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης και του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τη δυσλεξία. Η συγκεκριμένη μελέτη επίσης, τονίζει την ανάγκη βοήθειας των μαθητών στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης και την παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων. Η επιμόρφωση των δασκάλων πρέπει να τους βοηθήσει, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πιθανές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία. Η έρευνα αποκάλυψε τη σημασία της συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης, καθώς και της ανάπτυξης της αυτογνωσίας στα άτομα με δυσλεξία. Είναι ανάγκη να παρέχονται επαρκείς εξηγήσεις στα παιδιά για τη δυσλεξία μετά από τη διάγνωσή τους. Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας θα μπορούσαν να είναι ιδιαίτερα ευεργετικά για τους μαθητές με δυσλεξία.

Χαρακτηριστικά και συναισθήματα ατόμων με δυσλεξία

Αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία

Η ιδέα που έχουμε για μας και η αξία που εμείς της αποδίδουμε αποτελεί την «αυτοεκτίμησή» μας (Sako, 2016). Η αυτοεκτίμηση υποδεικνύει το βαθμό στον οποίο κάποιος θεωρεί τον εαυτό του ως άξιο και ικανό, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε αισθήματα αναξιότητας, ανεπάρκειας και ελλείψεων (Rosenbergetal., 1995, όπ. αναφ. στο Carawan, Nalavany, & Jenkins, 2016). Ο Battle (1990, όπ. αναφ. στο Novita, 2016) υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση, αποτελεί τη σύγκριση του εαυτού με τον ιδανικό εαυτό ή με τους σημαντικούς άλλους. Όσο περισσότερο τα παιδιά έχουν μία θετική εικόνα του εαυτού τους, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις στη ζωή, όπως είναι η προκατάληψη, η αποτυχία, η μοναξιά, η βία κ.ο.κ. (Sako, 2016).

Το γεγονός ότι μερικοί μαθητές με δυσλεξία δεν αξιολογούνται σωστά από μικρή ηλικία μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοεικόνα τους. Από τη στιγμή που αξιολογούνται, οι άνθρωποι με δυσλεξία μαθαίνουν καλύτερα, εάν διδάσκονται με το κατάλληλο μαθησιακό στυλ που ταιριάζει με τις ανάγκες τους (Mortimore, 2003, όπ. αναφ. στο Sako, 2016).

Ωστόσο, όταν ο δυσλεκτικός μαθητής πετυχαίνει, είναι πολύ πιθανό να αποδώσει αυτή του την επιτυχία στην τύχη, στην ευκολία της εργασίας ή στη βοήθεια που λαμβάνει. Όταν αποτυγχάνει απλά θεωρεί τον εαυτό του ανεπαρκή. Εάν ένα παιδί συνεχώς παρουσιάζει επιδόσεις κατώτερες των προσδοκιών, και ενώ συνεχίζει να προσπαθεί υπολείπεται σε σημαντικό βαθμό, τότε είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί είναι πιθανό να χάσει το ενδιαφέρον του για μάθηση. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να αναπτύξουν χαμηλή ανεκτικότητα στη δυσκολία, όταν βιώνουν συχνά αποτυχίες και αυτό οδηγεί στο να τα παρατάνε εύκολα, όταν μία εργασία θεωρείται από τους ίδιους ως πολύ δύσκολη (Sako, 2016).

Σύμφωνα με μία έρευνα (Carawanetal., 2016), ερευνήθηκε αν η οικογενειακή υποστήριξη, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται το άτομο, προστατεύει από την επίδραση της αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας που έχει η δυσλεξία στην αυτοεκτίμηση. Το δείγμα αποτέλεσαν 50 συμμετέχοντες ηλικίας από 60 ετών και άνω με δυσλεξία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι η αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, η θετική οικογενειακή υποστήριξη, όπως την αντιλαμβάνεται το άτομο, περιορίζει σημαντικά, μετριάζει και προστατεύει από τις επιπτώσεις των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών της δυσλεξίας στην αυτοεκτίμηση σε άτομα με δυσλεξία στα τέλη της ενηλικίωσης.

Φόβος

Άλλη συναισθηματική διαταραχή που παρουσιάζεται στα άτομα είναι ο φόβος, ο οποίος μπορεί να παίρνει μία μορφή ή διάφορες μορφές που συνυπάρχουν. Για παράδειγμα, φόβος αποτυχίας, φόβος κριτικής, φόβος απόρριψης ή φόβος να ανακαλυφθεί το άτομο. Σαν αποτέλεσμα των φόβων αυτών τα άτομα αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισης, ώστε να κρύψουν κατά κάποιο τρόπο τις ανικανότητές τους. Για παράδειγμα, ένας ενήλικας που μόλις και μετά βίας διαβάζει, μπορεί να προσποιηθεί ότι διαβάζει εφημερίδα. Άλλοι ενήλικες πιθανόν να αποκτήσουν κοινωνική προσωπικότητα για να κρύψουν τη μειονεξία τους ή να επικεντρωθούν σε άλλες ικανότητές τους που δεν περιλαμβάνουν μαθησιακά ελλείμματα. Δυστυχώς, μερικοί ενήλικες αναπτύσσουν αρνητικές στρατηγικές, όπως παραίτηση από την εργασία τους, προκειμένου να αποφύγουν την ταπείνωση της απόλυσής τους, λόγω της μαθησιακής τους δυσκολίας που τους εμποδίζει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους (Singh et al., 2015).

Οι ενήλικες με ΜΔ συχνά βιώνουν το φόβο της απόρριψης. Αν ανήκουν σε μία οικογένεια μεσαίας ή ανώτερης τάξης όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι η σημαντικότερη επιδίωξη από τα μέλη της, ο φόβος της απόρριψης μπορεί να αποτελέσει μία πολύ μεγάλη ανησυχία για το άτομο. Επίσης, μπορεί να φοβούνται ότι τα ελλείμματά τους στις κοινωνικές δεξιότητες θα τους περιορίσουν στη σύναψη ικανοποιητικών σχέσεων με τους άλλους και αυτό επίσης μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απόρριψη. Στα παιδιά που έχουν προηγούμενες εμπειρίες απόρριψης είναι πιθανό να ενταθεί η αίσθηση του φόβου (Singh et al., 2015).

Οι ενήλικες με ΜΔ συχνά έχουν το φόβο της γελοιοποίησης από άλλους. Δυστυχώς, οι φοβίες αυτές έχουν αναπτυχθεί σαν αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων γελοιοποιήσεων από συμμαθητές, δασκάλους ή ακόμα και μέλη της οικογένειας, που θεωρούν ότι το άτομο δεν μπορεί να τα καταφέρει, λόγω έλλειψης εξυπνάδας ή κινήτρων. Για παράδειγμα, σχόλια όπως «Θα μπορούσες να το καταφέρεις απλά αν προσπαθούσες περισσότερο» ή «Δε θα μπορούσες ποτέ να το καταφέρεις» και αρνητικές κριτικές, επηρεάζουν συναισθηματικά σε μεγάλο βαθμό τα άτομα που δεν έχουν κατάλληλα διαγνωστεί ότι έχουν ΜΔ. Είναι συχνό σε ενήλικες με ΜΔ να εσωτερικεύουν τις αρνητικές κριτικές και να θεωρούν τους εαυτούς τους τεμπέληδες, «χαζούς» και ανίκανους (Singh et al., 2015).

Θυμός

Είναι αρκετά σύνηθες για τους δυσλεκτικούς να ξεσπούν την οργή τους πάνω στους γονείς τους και περισσότερο στις μητέρες τους. Συχνά, τα παιδιά με δυσλεξία, κατά τη διάρκεια που βρίσκονται στο σχολείο, συγκρατούν το θυμό τους, ώστε να μοιάζουν τελείως παθητικά. Όταν όμως επιστρέψουν στο ασφαλές περιβάλλον του σπιτιού τους, όλα αυτά τα έντονα συναισθήματα θυμού εκδηλώνονται και συχνά κατευθύνονται προς τη μητέρα. Αυτό οφείλεται στην εμπιστοσύνη που έχει το παιδί στη μητέρα ότι θα του επιτρέψει να ξεσπάσει το θυμό του. Φυσικά αυτό απογοητεύει και μπερδεύει το γονιό, ο οποίος δεν γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, ώστε να βοηθήσει το παιδί του (Sako, 2016).

Όταν οι νέοι με δυσλεξία μπουν στην εφηβεία, η κοινωνία αναμένει από αυτούς να γίνουν ανεξάρτητοι. Οι νέοι όμως βιώνουν τεράστιες εσωτερικές συγκρούσεις, που προκαλούνται από τις προσδοκίες των άλλων για ανεξαρτησία, που έρχονται σε αντιδιαστολή με τη μαθημένη εξάρτηση που είχαν ως τότε. Ο έφηβος δυσλεκτικός χρησιμοποιεί τότε το θυμό του σαν όπλο για να μπορέσει να απεξηγηθεί από τους ανθρώπους με τους οποίους νιώθει ιδιαίτερα εξαρτημένος. Είναι πιθανό για τους γονείς, να είναι πολύ δύσκολο να βοηθήσουν το παιδί τους με δυσλεξία όταν είναι στην εφηβεία και έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού. Σε αυτές τις περιπτώσεις, θα ήταν καλύτερο να

παρέμβει ένας συνομήλικος ή ένας άλλος νεαρός ενήλικας που ενδιαφέρεται, ώστε να βοηθηθεί πιο αποτελεσματικά το παιδί (Sako, 2016).

Έντονη ευαισθησία

Πολλοί ενήλικες με ΜΔ θεωρούν τους εαυτούς τους ως περισσότερο συναισθηματικά ευαίσθητους από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Το θετικό στοιχείο της έντονης ευαισθησίας στους ενήλικες με ΜΔ είναι ότι τους βοηθάει να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με διάφορους ανθρώπους. Ωστόσο, η υπερβολική ευαισθησία συχνά μετατρέπεται σε αδυναμία, λόγω της ικανότητάς της να κατακλύζει τα άτομα. Οι συναισθηματικές δυσκολίες γίνονται φανερές όταν τα άτομα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθήματά τους. Οι ενήλικες με ΜΔ που παρουσιάζουν υπερευαισθησία, μπορεί να ξεσπάσουν σε δάκρυα πιο εύκολα και μπορεί να αισθάνονται ότι είναι οι μόνοι, άσχετα αν υπάρχουν και άλλοι που υποφέρουν (West, 1997, όπ. αναφ. στο Singhetal., 2015).

Οι ενήλικες με ΜΔ και έντονη ευαισθησία, παρουσιάζουν δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Μερικοί μπορούν πολύ εύκολα να μεταβούν από ένα συναίσθημα σε άλλο. Άλλοι έχουν δυσκολίες να ελέγξουν παρορμητικές σκέψεις ή πράξεις (Walker, 2000, όπ. αναφ. στο Singhetal., 2015). Τα παιδιά με ΜΔ πιθανόν επιθυμούν να παραμένουν οι διαδικασίες οι ίδιες και δυσκολεύονται να μεταβούν από μία δραστηριότητα σε μία άλλη. Για παράδειγμα, πολλοί ενήλικες προσπαθούν σκληρά να μεταβούν από μία εργασία σε μία άλλη χωρίς προηγουμένως να έχουν τελειώσει τελείως την πρώτη. Οι ενήλικες με ΜΔ περιγράφονται συχνά ως μη ευέλικτα άτομα στην αναγνώριση των απόψεων ενός άλλου ατόμου ή στο να κάνουν κάτι με διαφορετικό τρόπο (Singhetal., 2015).

Ντροπή

Για μερικούς είναι μεγάλη ανακούφιση να έχουν τη διάγνωση, ενώ για άλλους η ετικετοποίηση τους στιγματίζει περισσότερο. Η διάκριση και ο στιγματισμός συμβαίνουν όταν οι άνθρωποι με ΜΔ αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο από άλλους (Thornicroftetal., 2008, όπ. αναφ. στο Singhetal., 2015).

Τα άτομα πολλές φορές προσπαθούν να κρύψουν τις δυσκολίες τους λόγω της ντροπής που αισθάνονται. Μερικοί ενήλικες αρνούνται τις ΜΔ τους και αναπτύσσουν αυτό τον αμυντικό μηχανισμό, προκειμένου να αποφύγουν την ετικέτα του «χαζού» ή τον χαρακτηρισμό του «τεμπέλη». Αρνητικοί χαρακτηρισμοί για την ανικανότητα ή για τη νοημοσύνη του ατόμου που εσωτερικεύονται, μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτο-εικόνα και έλλειψη αυτοπεποίθησης (Gerberetal., 1992, όπ. αναφ. στο Singhetal., 2015). Μερικοί ενήλικες νιώθουν αμήχανα για τις διάφορες καταστάσεις που αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν, όπως είναι οι δυσκολίες συγκέντρωσης, η αργή επεξεργασία, βασικές δεξιότητες γραμματισμού, οργανωτικές δυσκολίες, ελλιπής μνήμη κ.λπ.

Άγχος

Το άγχος είναι το πιο συχνό συναισθηματικό σύμπτωμα που αναφέρεται στους ενήλικες με δυσλεξία (Sako, 2016). Ο Alexander-Passe (2006, όπ. αναφ. στο Novita, 2016), βρήκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους, προκαλώντας συναισθηματικές (π.χ. φόβο, συστολή, μοναξιά) και φυσιολογικές (π.χ. ναυτία, τρόμος, γρήγορος καρδιακός ρυθμός) εκδηλώσεις. Ωστόσο, η διστακτικότητα του δυσλεκτικού να συμμετέχει στις σχολικές

δραστηριότητες, όπως οι εργασίες για το σπίτι, σχετίζεται περισσότερο με το άγχος και τη σύγχυση, παρά με την αδιαφορία και την απάθεια (Sako, 2016).

Ο συνδυασμός των συμπτωμάτων της δυσλεξίας και της απόρριψης από τους δασκάλους είναι πιθανό ότι μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους στα παιδιά με δυσλεξία. Σε μία έρευνα (Habib&Naz, 2015), το δείγμα αποτέλεσαν 70 αγόρια και 70 κορίτσια με δυσλεξία ηλικίας 7 έως 14 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ γνωστικής αποτυχίας, απόρριψης από τους δασκάλους, άγχους διαπροσωπικών σχέσεων και ενδείξεων δυσλεξίας στα παιδιά με δυσλεξία. Ένας άλλος σκοπός ήταν να διερευνήσει την απόρριψη των δασκάλων, τις ενδείξεις δυσλεξίας και το άγχος των διαπροσωπικών σχέσεων ως προβλεπτικούς παράγοντες της γνωστικής αποτυχίας και τελικός σκοπός ήταν να διερευνήσει αν η απόρριψη των δασκάλων, οι ενδείξεις δυσλεξίας και η γνωστική αποτυχία ήταν προβλεπτικοί παράγοντες του άγχους διαπροσωπικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική θετική σχέση μεταξύ γνωστικής αποτυχίας, απόρριψης δασκάλων, ενδείξεων δυσλεξίας και άγχους διαπροσωπικών σχέσεων. Η απόρριψη των δασκάλων, οι ενδείξεις δυσλεξίας και το άγχος των διαπροσωπικών σχέσεων εμφανίστηκαν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της γνωστικής αποτυχίας, ενώ η απόρριψη των δασκάλων, οι ενδείξεις δυσλεξίας και η γνωστική αποτυχία, εμφανίστηκαν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του άγχους διαπροσωπικών σχέσεων.

Το άγχος εξετάστηκε και σε μία άλλη μελέτη (Nelson, Lindstrom, & Foels, 2015) σε φοιτητές με και χωρίς ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (ή δυσλεξία). Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 50 άτομα. Οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερο άγχος στις δοκιμές από εκείνους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, η λεκτική ικανότητα και η ταχύτητα επεξεργασίας δεν συσχετίστηκαν με το άγχος στις δοκιμασίες. Αυτό σύμφωνα με τους συγγραφείς πιθανό να οφείλεται εν μέρει στις διευκολύνσεις που δίνονται στο δείγμα κατά τη διάρκεια των τεστ. Η γενική νοημοσύνη, η μη λεκτική ικανότητα και η μνήμη εργασίας συσχετίστηκαν αρνητικά με το άγχος στις δοκιμασίες. Δηλαδή βρέθηκε ότι όταν η γενική νοημοσύνη, η μη λεκτική ικανότητα και η μνήμη εργασίας είναι υψηλότερα, οι βαθμολογίες στις δοκιμασίες άγχους μειώνονται και αντίστροφα. Η παρούσα μελέτη διαπιστώνει ότι αυτό το αυξημένο άγχος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε γνωστικές δοκιμασίες.

Με βάση μία ακόμα έρευνα (Novita, 2016), έγινε σύγκριση του άγχους και του προφίλ αυτοεκτίμησης των παιδιών με δυσλεξία (N=60) και χωρίς δυσλεξία (N=64). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 124 παιδιά σχολικής ηλικίας μεταξύ 8 και 11 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα άγχους και αυτοεκτίμησης σε συγκεκριμένο πλαίσιο ή τομέα (σχολικό). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι το γενικό άγχος και η αυτοεκτίμησή τους δεν επηρεάστηκαν.

Κατάθλιψη

Αν και οι περισσότεροι δυσλεκτικοί δεν έχουν κατάθλιψη, ωστόσο κινδυνεύουν περισσότερο να νιώσουν έντονα συναισθήματα λύπης και πόνου. Το παιδί με κατάθλιψη είναι απίθανο να είναι απαθές ή να λέει ότι νιώθει λυπημένο. Αντίθετα, το παιδί με κατάθλιψη είναι περισσότερο πιθανό να γίνει περισσότερο δραστήριο ή να συμπεριφέρεται με απρέπεια, στην προσπάθειά του να καλύψει τα επώδυνα συναισθήματά του (Sako, 2016).

Μία χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση δυσάρεστων συναισθημάτων, τα οποία μερικές φορές οδηγούν σε καταθλιπτικά συμπτώματα, όπως απώλεια ενδιαφέροντος και ενέργειας, καταθλιπτική διάθεση, απαισιοδοξία, θλίψη, αυτο-κατηγορίες και διαταραχές ύπνου και διατροφής. Μία άλλη μελέτη (Ghisietal., 2016), αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών ενός δείγματος 28 ιταλών πανεπιστημιακών φοιτητών με δυσλεξία, συγκρίνοντάς τους με μία ομάδα ελέγχου τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (N=28). Τα αποτελέσματα έδειξαν

ότι οι φοιτητές με δυσλεξία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σωματικών παθήσεων, κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα προσοχής, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης από την ομάδα ελέγχου. Οι σωματικές παθήσεις περιελάμβαναν ημικρανίες, πονοκεφάλους, στομαχόπονους, ναυτίες, εμετούς, δερματικές ασθένειες, οφθαλμολογικά προβλήματα, τικ, κούραση και ζαλάδες.

Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτά τα συναισθήματα κατωτερότητας αρχίζουν να καλλιεργούνται από την ηλικία των δέκα ετών. Μετά από αυτή την ηλικία καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο να μπορέσουμε να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του. Αυτό αποτελεί ένα ισχυρό επιχείρημα για πρόωπη και έγκαιρη παρέμβαση (Sako, 2016).

Μία άλλη μελέτη (Mammarella et al., 2016), διερεύνησε τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με διαφορετικά προφίλ μαθησιακής αναπηρίας ηλικίας μεταξύ 8 και 11 ετών, που παρακολουθούν την τρίτη έως την έκτη τάξη. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν 15 παιδιά με μη λεκτικές ΜΔ, 15 με αναγνωστικές δυσκολίες και 15 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση διαφορετικών τύπων άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης. Τα παιδιά με μη λεκτικές ΜΔ και τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν περισσότερο γενικευμένο άγχος και κοινωνικό άγχος από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν χειρότερα συμπτώματα κατάθλιψης από τις άλλες δύο ομάδες μαθητών.

Μία ακόμα εργασία (Alexander-Passe, 2015), εξετάζει την αρνητική συναισθηματική αντιμετώπιση από τα άτομα της δυσλεξίας τους, η οποία περιελάμβανε τις βλαβερές επιδράσεις από το αλκοόλ, την τροφή, τον τραυματισμό του σώματος, τις σκέψεις αυτοκτονίας και τις προσπάθειες αυτοκτονίας, όπως προέκυψαν από συνεντεύξεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 29 διαγνωσμένα άτομα με δυσλεξία από τα οποία τα 22 είχαν διαγνωστεί και με κατάθλιψη. Οι αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές ήταν μεγαλύτερες στο δείγμα με κατάθλιψη από το δείγμα χωρίς κατάθλιψη. Οι άντρες και οι μη καταθλιπτικοί έτειναν να βλάπτουν τον εαυτό τους κυρίως με αλκοόλ, έπειτα με το φαγητό και στη συνέχεια πιο σπάνια με σωματικές βλάβες, ενώ οι γυναίκες γενικά, έτειναν να βλάπτουν τον εαυτό τους πρώτα με το φαγητό, έπειτα με σωματικές βλάβες και τέλος με το αλκοόλ. Οι καταθλιπτικοί γενικά έτειναν να βλάπτουν τον εαυτό τους κυρίως με το φαγητό και στη συνέχεια και στον ίδιο βαθμό με αλκοόλ και σωματικές βλάβες. Συμπερασματικά, η αυτοκαταστροφή με διάφορες μορφές χρησιμοποιήθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος, με το φαγητό και το αλκοόλ να χρησιμοποιούνται συχνότερα από την σωματική βλάβη. Οι αυτοκαταστροφικές τάσεις χρησιμοποιήθηκαν από τα άτομα για να ξανακερδίσουν τον έλεγχο στη ζωή τους - όπου ένιωθαν ότι δεν είχαν κανέναν ή ελάχιστο έλεγχο (π.χ. σχολείο, σχέσεις). Στη μελέτη που προαναφέρθηκε, τα παιδιά αυτοκαταστρέφονταν από την ηλικία των 5 έως 10 ετών ως αντίδραση στις πιέσεις από τις εργασίες στο δημοτικό σχολείο, καθώς και τα αισθήματα που βίωναν, λόγω της διαφορετικότητάς τους από τους συνομηλίκους τους. Τα μισά άτομα του δείγματος σκέφτηκαν να αυτοκτονήσουν και λιγότερα από τα μισά επιχείρησαν στην πράξη να αυτοκτονήσουν.

Στην έρευνα των Macdonald, Deacon, και Merchant (2016), διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της δυσλεξίας, της έλλειψης στέγης, της χρήσης ναρκωτικών και της εξάρτησης με βάση τα στοιχεία από μία εθνική έρευνα 443 ερωτηθέντων που είχαν βιώσει κάποια μορφή έλλειψης στέγης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το δείγμα αποτέλεσαν 68 συμμετέχοντες με δυσλεξία και 375 χωρίς δυσλεξία. Τα ευρήματα έδειξαν υψηλότερα προβλήματα εξάρτησης, καθώς και σημαντικά προβλήματα ψυχικής υγείας για τους ερωτώμενους με δυσλεξία, που σχετιζόνταν με υψηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από μη δυσλεκτικούς άστεγους. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με δυσλεξία ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν μεθαδόνη, ήταν περισσότερο επιρρεπείς σε αυτοκαταστροφικές τάσεις και ανέφεραν υψηλότερο ποσοστό προσπαθειών αυτοκτονίας από ό, τι η μη δυσλεκτική ομάδα ελέγχου.

Τέλος, στην έρευνα των Nelson και Liebel (2017), ερευνήθηκαν τα αυτοαναφερόμενα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους μεταξύ φοιτητών με δυσλεξία, με έμφαση στο ρόλο των κοινωνικά επιθυμητών αποκρίσεων (ΚΕΑ) στην κατανόηση αυτών των αναφορών. Στις κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις (ΚΕΑ) τα άτομα παρέχουν υπερβολικά θετικές περιγραφές του εαυτού τους και αρνούνται τις ατέλειες που είναι χαρακτηριστικές για όλους. Το δείγμα αποτέλεσαν 110 πανεπιστημιακοί φοιτητές με δυσλεξία (18-25 ετών) και 110 πανεπιστημιακοί φοιτητές χωρίς δυσλεξία (18-25 ετών). Οι συμμετέχοντες με δυσλεξία απέδειξαν σημαντικά υψηλότερες ΚΕΑ από τους συμμετέχοντες χωρίς δυσλεξία, και υψηλότερες ΚΕΑ συσχετίστηκαν με χαμηλότερα αυτοαναφερόμενα καταθλιπτικά και συμπτώματα που σχετίζονται με το άγχος. Υψηλότερες ΚΕΑ συνδέθηκαν σημαντικά με χαμηλότερες ικανότητες ανάγνωσης. Επίσης, δεν βρέθηκε διαφορά στις ομάδες όσον αφορά τα συμπτώματα που σχετίζονται με το άγχος, αλλά οι συμμετέχοντες με δυσλεξία είχαν υψηλότερα συμπτώματα κατάθλιψης από ό, τι οι συμμετέχοντες χωρίς δυσλεξία.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ο σημαντικότερος παράγοντας που θα καθορίσει αν ένα παιδί με δυσλεξία θα καταφέρει να ανταπεξέλθει ή όχι, είναι η παρουσία κάποιου στη ζωή του με υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο (Sako, 2016). Οι γνώσεις για τη φύση των ΜΔ και η επίγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών του ατόμου οδηγούν στην αποδοχή της δυσλεξίας. Εκτός από αυτό, η συναισθηματική υποστήριξη και οι θετικές σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους βοηθούν τους μαθητές να αποδεχτούν τη ΜΔ τους. Οι παράγοντες αυτοί περιορίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές λόγω της ΜΔ τους και οδηγούν στη διατήρηση θετικής αυτοεκτίμησης (Goldbergetal., 2003· McNulty, 2003· Terrasetal., 2009, όπ. αναφ. στο Doikou-Avlidou, 2015).

Οι γονείς πρέπει να ακούνε τα παιδιά τους για αυτά που έχουν να πουν σχετικά με το πώς αισθάνονται. Μερικοί δυσλεκτικοί έχουν ελλείμματα στην επεξεργασία και στην ομιλία, οπότε οι γονείς πρέπει να ακούν προσεχτικά και να μιλούν αργά. Οι γονείς οφείλουν να κοιτάνε το παιδί σα σύνολο και όχι να επικεντρώνονται στις αδυναμίες του. Επίσης να το ενθαρρύνουν να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που τα πάει καλά, ώστε να το βοηθήσουν να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του. Οι γονείς καλό είναι να μιλήσουν με το σχολείο για ό,τι τους απασχολεί. Η από κοινού συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές λύσεις στις διάφορες δυσκολίες. Οι γονείς καλό είναι να βρουν ένα τομέα όπου το παιδί τους πετυχαίνει, είτε έχει σχέση με αθλήματα, τέχνες, μηχανική ή όπου αλλού έχει κλίση (Sako, 2016).

Η μεγάλη διάρκεια του σχολικού τραύματος και η επίδρασή του στην ευτυχία και στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ενηλίκων σημαίνει ότι το σχολείο είναι μια σημαντική περίοδος στη ζωή ενός δυσλεξικού ατόμου και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προστατεύσουν τις επόμενες γενιές από το να βιώνουν αρνητικές και συναισθηματικά καταστρεπτικές σχολικές εμπειρίες που μπορούν να προκαλέσουν μακροχρόνιες ψυχικές διαταραχές (Alexander-Passe, 2015).

Απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικά και να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των παιδιών (Sako, 2016). Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδευτούν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να συμπεριφέρονται σε αυτά τα παιδιά με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αισθάνονται ταπεινωμένα, αμήχανα και άβολα μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι μπορούν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών, ώστε αυτά να μπορούν να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα και να αναπτύξουν βελτιωμένο και κατάλληλο τρόπο ζωής για να γίνουν χρήσιμοι πολίτες (Habib&Naz, 2015). Τα σχολεία πρέπει να παρέχουν συμβούλους στα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν στο σχολείο (Sako, 2016).

Υπάρχει η ανάγκη της αξιολόγησης και της διάγνωσης της δυσλεξίας νωρίς στη ζωή των ατόμων. Όσο νωρίτερα ανιχνευτεί, τόσο το καλύτερο είναι για την αυτοεκτίμηση και τις μελλοντικές επιλογές των ατόμων (Sako, 2016). Η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση στα παιδιά με δυσλεξία θα αυξήσει την ευκαιρία για αποκατάσταση, σώζοντας έτσι το παιδί από πολλές αρνητικές συνέπειες στο μέλλον και θα βελτιώσει σημαντικά την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική του ικανότητα (ElSheikhetal., 2016).

Οι κυριότεροι παράγοντες που έχει φανεί ότι καθορίζουν μία καλή ψυχολογική προσαρμογή των ατόμων με δυσλεξία είναι: η έγκαιρη διάγνωση, η υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο και η συνειδητοποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών του ατόμου από τους γονείς, τους δασκάλους και από τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία. Μία βαθιά κατανόηση του προβλήματος βοηθάει τα παιδιά με δυσλεξία να θέσουν ρεαλιστικούς σχολικούς στόχους, να οδηγηθούν στην επιτυχία, να

αναπτύξουν μία θετική αυτο-αντίληψη και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Ghisi et al., 2016). Τέλος, υποστηρίζεται ότι θα ήταν αποτελεσματικό να συνδυαστούν οι ατομικές και ομαδικές παρεμβάσεις στο σχολείο με την εκπαίδευση των γονέων (Mammarella et al., 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander-Passe, N. (2015). Dyslexia: Investigating self-harm and suicidal thoughts/attempts as a coping strategy. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1.

Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & mental health*, 20(3), 284-294.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.

El Sheikh, M. M., El Missiry, M. A., Hatata, H. A., Sabry, W. M., El Fiky, A. A. A., & Essawi, H. I. (2016). Frequency of occurrence of specific reading disorder and associated psychiatric comorbidity in a sample of Egyptian primary school students. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(4), 209-216.

Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7.

Habib, A., & Naz, F. (2015). Cognitive failure, teacher's rejection and interpersonal relationship anxiety in children with dyslexia. *Pakistan journal of medical sciences*, 31(3), 662.

Macdonald, S. J., Deacon, L., & Merchant, J. (2016). "Too Far Gone": Dyslexia, Homelessness, and Pathways to Drug Use and Dependency. *Insights into Learning Disabilities*, 13(2), 117-134.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.

Nelson, J. M., & Liebel, S. W. (2017). Socially desirable responding and college students with dyslexia: implications for the assessment of anxiety and depression. *Dyslexia*.

Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2015). Test Anxiety Among College Students With Specific Reading Disability (Dyslexia) Nonverbal Ability and Working Memory as Predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 422-432.

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288.

Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 233-241.

Singh, N., Singh, S., & Singh, J. (2015). Emotional Disturbances and Discrimination Experienced by Dyslexic Children. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(6), 41-52.

Παράδειγμα προγράμματος χαρισματικών παιδιών στις ανθρωπιστικές επιστήμες: Η περίπτωση της Λογοτεχνίας

Αθηνά Κουτσούκου, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

E-mail: annkk11@yahoo.gr

Ελένη Χαντζούλη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης

E-mail: hantzouli@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η διατύπωση ενός προγράμματος διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε χαρισματικούς μαθητές και αφορά στη Λογοτεχνία. Πολλοί ερευνητές (Assouline&Gross 2004, Sternberg 1981, VanTasselBaska&Stambough 2006, Dabrowski 1989, Winebrenner 2001) έχουν διατυπώσει απόψεις προκειμένου να περιγράψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα χαρισματικά παιδιά. Λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξης που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά, είναι φανερό ότι απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση.

Ειδικότερα, το μάθημα της Λογοτεχνίας θεωρούμε ότι αποτελεί για τους χαρισματικούς ένα πρόσφορο πεδίο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής τους ικανότητας λόγω της αναπτυγμένης γλωσσικής νοημοσύνης τους. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα, το οποίο θα παρουσιάσουμε, θα απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, οι οποίοι διαθέτουν υψηλό νοητικό δυναμικό και ταυτόχρονα τα γνωστικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά τους ταυτίζονται με αυτά των χαρισματικών μαθητών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Για την αρχική επιλογή των μαθητών θα χρησιμοποιήσουμε λίστες με χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη χαρισματικότητα, καθώς και το Raven'sProgressiveMatricesTest. Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής αξιολόγησης θα εφαρμόσουμε πρόγραμμα 6μηνης διάρκειας με δίωρες συναντήσεις εβδομαδιαία. Για την εκπόνηση του προγράμματος θα χρησιμοποιηθούν λογοτεχνικά κείμενα από τα βιβλία «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Με τεχνικές ερωτήσεων και ανάθεση εργασιών, θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη της ικανότητά τους για κριτική ανάλυση των διδασκόμενων κειμένων και παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου. Η υπόθεση είναι να εμβαθύνουν σε επίπεδο εννοιών και να αναπτύξουν στοιχεία κριτικής και δημιουργικής ικανότητας. Με την εφαρμογή του προγράμματος υποθέτουμε ότι θα ενισχυθεί η φυσική ικανότητα των χαρισματικών μαθητών να ασχολούνται με την ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των πληροφοριών που διδάσκονται, καθώς και η ικανότητά τους να εμπλουτίζουν και να εμβαθύνουν σε διάφορα γνωστικά πεδία (BaskaVan-Tassel,1992).

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί; Λογοτεχνία; κριτική ανάλυση; δημιουργική σκέψη.

Proposed Curriculum for Language Arts: Teaching Literature

Abstract

The purpose of this project is to present a program for teaching Greek Literature to gifted students. A lot of researchers (Assouline& Gross 2004, Sternberg 1981, Van Tassel Baska&Stambough 2006, Dabrowski 1989, Winebrenner 2001) have tried to describe the particular characteristics of these students. Due to their asynchronous development differentiated teaching and assessment is required.

In particular, we believe that Literature enables the development of their critical and creative abilities, as these students are identified by their well-developed linguistic competences. Therefore, we prepared a program, which will be addressed to students, who will be 11 and 12 years old, that is students from the last two classes of Greek Primary education, the 6th grade in other countries. In order to identify the gifted students, we will use scales that provide information regarding the characteristics of giftedness, as well as the Raven's Progressive Matrices Test. Our teaching material will be poetry and prose texts such as novels, short stories, taken from the books "Texts of Modern Greek Literature" which are used by the 2nd and the 3rd grade students (14 and 15 years old) of the Greek secondary school. We will use question techniques and projects assignments in order to develop their ability for critical analysis, creative thinking and to produce original pieces or/of literature. The implementation of this program will reinforce the natural ability of the gifted students to analyze, compose and assess the information that is taught, as well as to elaborate on different subjects.

Keywords: gifted; Literature; critical analysis; creative thinking.

Η χαρισματικότητα

Προσεγγίζοντας την έννοια της χαρισματικότητας δεν θα μπορούσαμε παρά να διαπιστώσουμε τους πολλαπλούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για εκείνη από διάφορους ερευνητές ανάλογα με την εστίαση τους, είτε αυτή αφορά γνωστικά χαρακτηριστικά, είτε αναφέρεται στην απόδοση ακόμα και στην επίδραση του περιβάλλοντος (Χαντζούλη, 2016). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τον TermanL., επικεφαλής της έδρας της Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Stanford από το 1922 έως το 1942, ο οποίος εστιάζει στη νοημοσύνη, ως βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας, έχοντας ο ίδιος παρουσιάσει μια επιτυχημένη αναθεώρηση της κλίμακας νοημοσύνης "Stanford-Binet", κι έχοντας, επίσης, πρωτοστατήσει στην επίδοση νοητικών τεστ κατά τις δεκαετίες 1920 και 1930 στα αμερικανικά σχολεία. Το 1921 ξεκινά μια μακροχρόνια μελέτη χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 1.500 μαθητών από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην πολιτεία της Καλιφόρνια με νοητικό πηλίκο (IQ-IntelligenceQuotient) 135, το οποίο παρακολουθεί μέχρι και την περίοδο της συνταξιοδότησης τους. Ακόμα εναντιώθηκε στην πολύ διαδεδομένη ιδέα της αμερικανικής κοινωνίας ότι στα χαρισματικά παιδιά οι τομείς που δε σχετίζονται με τη νοημοσύνη είναι λιγότερο ανεπτυγμένοι, περιλαμβάνοντας στην έρευνα του μετρήσεις που αφορούν στην προσωπικότητα, στο χαρακτήρα και στα ενδιαφέροντα. Η έρευνα αποδεικνύει, αφενός όχι μόνο την πνευματική αλλά και τη συναισθηματική ωριμότητα των χαρισματικών, αφετέρου ότι τα άτομα αυτά ήταν επαγγελματικά

περισσότερο επιτυχημένα και με μεγαλύτερη προσωπική ικανοποίηση από το μέσο όρο των συμφοιτητών τους. (education.stateuniversity.com/pages/2499/Terman-Lewis-1877-1956.html).

Νεώτεροι μελετητές, χωρίς να απορρίψουν τον παράγοντα της νοημοσύνης θα δώσουν σε αυτόν διαφορετική διάσταση, καθώς τον συνδέουν με τη χαρισματικότητα. Όπως ο Gardner H., για παράδειγμα, ο οποίος με τη θεωρία του για τις πολλαπλές νοημοσύνες (1983, 2011), δηλαδή τη μουσική-ρυθμική, τη χωροταξική, την κιναισθητική, τη γλωσσική, τη μαθηματική, τη νατουραλιστική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και πρόσφατα την υπαρξιακή, θα αναδείξει τις πολλαπλές δυνατότητες και ικανότητες των ατόμων, καθώς και τις διαφοροποιήσεις τους, οι οποίες εντοπίζονται όχι μόνο μεταξύ των γνωστικών τομέων, αλλά και μέσα στον ίδιο τομέα. ([http://www.howardgardner.com, http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf](http://www.howardgardner.com/http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf))

Επίσης, ο Renzulli (1978) θα αναφερθεί στη χαρισματικότητα αναπτύσσοντας της θεωρία των Τριών Τεμνόμενων Δαχτυλιδιών (Three-Ring Conception of Giftedness, 1978). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η χαρισματικότητα οφείλεται στη συνύπαρξη α) της αποδεδειγμένης ικανότητας πάνω από το μέσο όρο, β) της προσήλωσης στο έργο, γ) της δημιουργικότητας. Η ικανότητα πάνω από το μέσο όρο διακρίνεται σε γενική ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών και αποτελεσματική ξενσωμάτωσης εμπειριών, οι οποίες οδηγούν στην κατάλληλη ανταπόκριση του ατόμου σε νέες καταστάσεις με τη σύγχρονη εμπλοκή της αφορημένης-αποκλίνουσας σκέψης. Επίσης, αναφέρεται σε ειδικές ικανότητες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και απόδοσης σε εξειδικευμένες δραστηριότητες περιορισμένου εύρους. Όσον αφορά στην προσήλωση στο έργο, αυτή αφορά στην ενέργεια του υποκειμένου σχετικά με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή περιοχή επίδοσης. Τέλος, η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ευέλικτη και πρωτότυπη σκέψη, τη δεκτικότητα σε οτιδήποτε καινούργιο διαφορετικό το οποίο διατυπώνεται με σκέψεις, ενέργειες και τα παράγωγα αυτών. Αυτές οι διατυπώσεις αφορούν στο ίδιο το άτομο είτε στους άλλους, στην περιέργεια, στην επιθυμία να αναλάβει το άτομο ρίσκα -τόσο νοητικά όσο και πρακτικά- χωρίς αναστολές, στην εστίαση στη λεπτομέρεια, στην καλαισθησία που διακρίνει τις σκέψεις και τις ενέργειες του, στη διάθεση του να δρα και να αντιδρά σε εξωτερικά ερεθίσματα και στις δικές του ιδέες και συναισθήματα.

Άλλοι μελετητές, όπως ο Stern (1916) θα θεωρήσουν ότι η χαρισματικότητα αποτελεί το δυναμικό του ατόμου, το οποίο αποδεικνύεται μέσα από την απόδοση. Η άποψη αυτή μπορεί ασφαλώς να οδηγήσει στη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία θα εστιάζουν στην ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων. (Χαντζούλη, 2016, σ. 42). Αν, όμως, δεχτούμε ότι όντως υπάρχει το δυναμικό αυτό ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος εξωγενών παραγόντων, όπως το περιβάλλον, στην ανάδειξη και ανάπτυξή του; Οι ορισμοί των Marland (1972) και Tannenbaum (2003) αναφέρονται στην ευρύτητα του όρου χαρισματικότητα, ενώ ο τελευταίος θεωρεί ότι η ύπαρξη ποικίλων παραγόντων και περιστάσεων συμβάλλει στην εκδήλωση της χαρισματικής συμπεριφοράς. (Χαντζούλη, 2016, σ. 43).

Τέλος, σύμφωνα με την Εθνική Ένωση των Χαρισματικών Παιδιών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (National Association for Gifted Children – NAGC) θεωρείται ότι : «Τα παιδιά είναι χαρισματικά, όταν η ικανότητά τους είναι πάνω από το φυσιολογικό για την ηλικία τους. Η χαρισματικότητα μπορεί να παρουσιάζεται σε έναν ή περισσότερους τομείς, όπως είναι η διάνοηση, η δημιουργικότητα, η καλλιτεχνική ιδιότητα, οι ηγετικές ικανότητες ή σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα όπως η γλώσσα, οι τέχνες, τα μαθηματικά ή η επιστήμη.» (μετάφραση από τον ιστότοπο: <http://www.nagc.org>)

Εισαγωγή

Μελετώντας τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας και εστιάζοντας ιδιαίτερα σε παραμέτρους όπως η κριτική ικανότητα και η δημιουργική σκέψη, προέκυψε η επιθυμία δημιουργίας ενός προγράμματος διδασκαλίας χαρισματικών μαθητών σε γνωστικό αντικείμενο, το οποίο να προέρχεται από το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών. Κατά τη δημιουργία του προτεινόμενου προγράμματος έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών αναφορικά με την εμβάθυνση, τη περιπλοκότητα και την προηγμένη νοητική τους ανάπτυξη. (VanTasselBaska, 2003) Η Λογοτεχνία λόγω της ιδιαίτερης φύσης της αλλά και ως διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, θεωρήθηκε ότι μπορεί να προσφέρει τις συνθήκες εκείνες μέσα στις οποίες οι χαρισματικοί μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους σε ανώτερο επίπεδο, ανταποκρινόμενοι ικανοποιητικά στις προκλήσεις που προκύπτουν κατά την επεξεργασία τόσο της μορφής όσο και του περιεχομένου των πεζών και των ποιητικών κειμένων.

Σκοπός – Μεθοδολογία

Σκοπός της εκπόνησης και εφαρμογής του προτεινόμενου προγράμματος είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και η παραγωγή τόσο γραπτού λόγου όσο και πρωτότυπου προϊόντος μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε χαρισματικούς μαθητές.

Για την εκπόνηση του προγράμματος βασιστήκαμε τόσο στο Επιστημολογικό Μοντέλο (TheEpistemologicalModel) της VanTasselBaska (1986), όσο και στο Μοντέλο του Λογικού Επιχειρήματος (Paul'sReasoningModel) του RichardPaul (1992).

Συγκεκριμένα, η VanTassel-Baska (1986, p.8) αναφερόμενη στο Επιστημολογικό μοντέλο (TheEpistemologicalModel) ισχυρίζεται ότι αυτό αρχικά εστιάζει στην ικανότητα των χαρισματικών μαθητών να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τα συστήματα γνώσης και όχι μεμονωμένα τμήματα αυτών, καθώς παρουσιάζονται σε αυτούς βασικές ιδέες, θέματα και αξίες μέσα από διάφορες γνωστικές περιοχές, παράμετροι οι οποίοι, αφού εσωτερικευθούν, ενισχύονται με νέα παραδείγματα. Παράλληλα, αξιοποιείται η ικανότητα των χαρισματικών μαθητών να αντιλαμβάνονται συσχετίσεις, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργή εμπλοκή τους στη δημιουργική και νοητική διαδικασία μέσω κριτικής ανάλυσης των δημιουργικών προϊόντων. Τέλος, το Επιστημολογικό μοντέλο παρέχει το πλαίσιο για την ενσωμάτωση γνωστικών και συναισθηματικών στόχων στο Πρόγραμμα.

Ασφαλώς, γίνεται αντιληπτό ότι η ενασχόληση με τη διαμόρφωση στρατηγικών δημιουργικής και κριτικής σκέψης οδηγεί τους χαρισματικούς μαθητές να εμβαθύνουν σε έννοιες και ιδέες μέσα από μεστά σε νοήματα περιεχόμενα, να αντιλαμβάνονται μέσω πολλαπλών προσεγγίσεων τις πληροφορίες στο πλαίσιο εξεζητημένων επιπέδων σκέψης, να ανακαλύπτουν την ατομική τους παρουσία μέσα στην γνωστική διαδικασία (Hickerson 2013, p.1). Έχοντας διαμορφώσει τη συλλογιστική πορεία της σκέψης αναφερόμενος στα στοιχεία της και απεικονίζοντας αυτά μέσα από έναν τροχό (WheelofReasoning-Theeightelementsofthought), ο R. Paul (1992) θα διατυπώσει με την L. Elder (2010, p. 38) τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Αυτή, λοιπόν, αναφέρεται στην ικανότητα διατύπωσης προβλημάτων με σαφήνεια και ακρίβεια, συλλογής και εκτίμησης σχετικών πληροφοριών, διατύπωσης αιτιολογημένων συμπερασμάτων και λύσεων σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και πρότυπα, αναγνώρισης και εκτίμησης των υποθέσεων, επιπτώσεων και πρακτικών συνεπειών, επικοινωνίας μεταξύ των συμμαθητών για την αναζήτηση λύσεων σε σύνθετα προβλήματα.

Με δεδομένο ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών μαθητών θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν μέσω ενός διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας (OregonDepartmentofEducation-OfficeofSpecialEducationTalentedandGifted 2003), εντάξαμε στη διαμόρφωση του ερωτήσεις κριτικής αλλά και δημιουργικής σκέψης με παραγωγή όχι μόνο γραπτού λόγου αλλά και πρωτότυπου προϊόντος (VanTassel-Baska, 2003, 2011, Smutny, 2001).

Δείγμα

Όσον αφορά το δείγμα μας, αυτό θα αποτελείται από μαθητές, οι οποίοι θα φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και οι οποίοι θα έχουν χαρακτηριστεί ως χαρισματικοί σύμφωνα με εργαλεία, όπως είναι το ProgressiveMatrices του RavenJ.C. και λίστες χαρισματικότητας, όπως είναι οι "ScalesForRatingtheBehavioralcharacteristicsofsuperiorstudents" των RenzulliJ.S. etal. (2013). Η διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος θα είναι έξι (6) μήνες και οι συναντήσεις με τους μαθητές θα είναι δίωρες κάθε εβδομάδα, ήτοι 24 συναντήσεις.

Για τη διδασκαλία θα χρησιμοποιηθούν κείμενα από τα Βιβλία «Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β' και Γ' Τάξης του Γυμνασίου. Τα προς διδασκαλία κείμενα θα οργανωθούν σε θεματικές ενότητες ως ακολούθως:

Θεματική Ενότητα	Κείμενα	Τάξη	Βιβλίο
Η ελευθερία	«Θούριος» Ρήγας Βελεστινλής «Απομνημονεύματα» Γιάννης Μακρυγιάννης «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» Διονύσιος Σολωμός	Γ' Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 28 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 46 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 61
Η αξιοπρέπεια	«Ο Παχύς και ο Αδύνατος» Άντον Τσέχωφ «Όσο μπορείς» Κωνσταντίνος Π. Καβάφης «Θερμοπύλες» Κωνσταντίνος Π. Καβάφης	Γ' Γυμνασίου B' Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 106 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 121 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 192

Η αγάπη	«Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ	Β΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 184
	«Γιατί μ' αγάπησες» Μαρία Πολυδούρη	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 150
Η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους	«Πρώτες ενθυμήσεις» Πηνελόπη Δέλτα	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 135
	«Από το ημερολόγιο της Άννας Φράνκ» Άννα Φράνκ	Β΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 48
Η Ελληνική γλώσσα και η ποίηση	«Ομιλία στη Στοκχόλμη» Γιώργος Σεφέρης	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 173
Η διάψευση των ονείρων	«Γραφείο ευρέσεως εργασίας» ΜένηςΚουμανταρέας	Β΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 210
	«Ζητείται ελπίς» Αντώνης Σαμαράκης	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 235

Παρουσίαση Προγράμματος

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε από κάθε ενότητα ενδεικτικά ένα κείμενο-ποίημα ή πεζό-προς διδασκαλία. Το πλήρες πρόγραμμα παρατίθεται στο Παράρτημα της εισήγησης.

1^η Θεματική ενότητα : Η ελευθερία

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της *ελευθερίας* μέσω της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), σημειώνοντας τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Δημιουργούμε στη συνέχεια έναν πίνακα γενικεύσεων ή ακόμα και έναν εννοιολογικό

χάρτη (conceptmap), ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρη εποπτεία των απαντήσεων τους. Εστιάζουμε στην ιδέα ότι η ελευθερία είναι μια αξία που στις μέρες μας δεν είναι δεδομένη, αν και έχουμε αυτή την εντύπωση, ώστε να προβάλλουμε τους αγώνες για τη διεκδίκησή της σε καιρό πολέμου.

Υλικά και Δραστηριότητες

1. Επίσκεψη στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο.
2. Παραχώρηση εκπαιδευτικού υλικού από το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο : Ιωάννης Μακρυγιάννης- Η εικονογραφία του Αγώνα της Επανάστασης (ψηφιοποιημένα slides με συνοδεία ερμηνευτικών κειμένων από τις συλλογές του Μουσείου).
3. Θούριος : Αναζητούμε το πλήρες κείμενο στο internet και με αφορμή αποσπάσματα , που μας έκαναν εντύπωση, εκφραζόμαστε με ζωγραφική .
4. Προβάλλεται στο βίντεο από την εκπομπή «Η μηχανή του Χρόνου» το απόσπασμα για την πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογίου.

Ανάγνωση κειμένου

Β) «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» Διονύσιος Σολωμός

Τα παιδιά διαβάζουν και τα δύο αποσπάσματα από το Β΄ Σχεδίασμα της ποιητικής σύνθεσης του Διονύσιου Σολωμού. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση, ενώ παρουσιάζεται μελοποιημένο το πρώτο απόσπασμα «Άκρα του τάφου σιωπή» σε ερμηνεία Νίκου Ξυλούρη από το δίσκο του Γιάννη Μαρκόπουλου «Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» (EMI 1977).

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των εννοιών της προσωποποίησης και της μεταφοράς, των νοηματικών αντιθέσεων, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι νιώσατε;» μετά από την ανάγνωση του ποιήματος.
- 2) Να μιλήσουν για τις εικόνες, τις προσωποποιήσεις, τις μεταφορές που εντοπίζουν στο ποίημα εστιάζοντας στη λειτουργία τους σε σχέση με το περιεχόμενο.
- 3) Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του πρώτου αποσπάσματος (πείνα) και του δεύτερου αποσπάσματος (αντίθεση ζωή-θάνατος).

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Α) Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο ποιητής εστιάζει στο πρώτο απόσπασμα στην πείνα ως βασικό θέμα;

Β) Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο ποιητής περιγράφει τις ομορφιές της φύσης, ενώ οι Μεσολογγίτες είναι εξουθενωμένοι από τον πόλεμο, την πείνα και τις κακουχίες;

Δημιουργική σκέψη

Μίλησε για τον οξύμωρο τίτλο του ποιήματος του Διονυσίου Σολωμού. Τι θα συνέβαινε, εάν οι Μεσολογγίτες είχαν υποκύψει στις ομορφιές της ζωής;

2^η Θεματική ενότητα : Η αξιοπρέπεια

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της *αξιοπρέπειας* μέσω της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), σημειώνοντας τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Δημιουργούμε στη συνέχεια έναν πίνακα γενικεύσεων ή ακόμα και έναν εννοιολογικό χάρτη (conceptmap), ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρη εποπτεία των απαντήσεων τους. Εστιάζουμε στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι οφείλουμε να διαφυλάσσουμε την αξιοπρέπειά μας κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες και ανεξάρτητα από κάθε μορφή πίεσης.

Υλικά και Αξιολόγηση της ενότητας

Δημιουργούμε δύο ομάδες μαθητών. Στην πρώτη ομάδα παρουσιάζουμε άρθρα στα οποία αποδεικνύεται η παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τους ζητάμε να μιλήσουν γι' αυτά. Ζητάμε από τη δεύτερη ομάδα να παρουσιάσουν στην τάξη γεγονότα από την καθημερινή ζωή στα οποία να φαίνεται ότι ο άνθρωπος θυσιάζει την αξιοπρέπεια του και να προτείνουν τρόπους αποφυγής της τακτικής αυτής.

Ανάγνωση κειμένου

Α) « Όσο μπορείς» Κ.Π. Καβάφης

Προηγείται η σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά της εξωτερικής ανάγνωσης, η οποία έπεται, ενώ από το δίσκο του Γιάννη Γλέζου «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (Λύρα, 1979) ακούμε μελοποιημένο το ποίημα που θα επεξεργαστούμε.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των εκφραστικών μέσων, έκφραση συναισθημάτων, κατανόηση εννοιών, πχ. «αξιοπρέπεια», θεματικό κέντρο.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να βρουν τις λέξεις κλειδιά που συνδέονται με την έννοια της *αξιοπρέπειας*.
- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος.

- 3) Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του ποιήματος και να το συνδέσουν με την έννοια της αξιοπρέπειας.
- 4) Να βρουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο ποιητής και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συμβάλλουν στην ανάδειξη του θεματικού κέντρου.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Με ποιούς τρόπους μπορεί ένας άνθρωπος να διαφυλάξει την αξιοπρέπεια του;

Δημιουργική σκέψη

Αν η διαφύλαξη της αξιοπρέπειας είναι μια επιτακτική ανάγκη του ανθρώπου, τότε, γιατί ο ποιητής έχει δώσει στο ποίημα του τον τίτλο «Όσο μπορείς»;

3^η Θεματική ενότητα: Η αγάπη

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλήσουν για την *αγάπη*. Μετά την καταγραφή των απαντήσεων τους στον εννοιολογικό χάρτη (conceptmap) τους ζητάμε να ζωγραφίσουν την αγάπη. Οι ζωγραφιές τους αναρτώνται στον τοίχο της αίθουσας.

Υλικά και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Διαβάζουμε αποσπάσματα από το βιβλίο του Λέο Μπουσκάλια «Η αγάπη» και ζητάμε από τους μαθητές μας να επιχειρηματολογήσουν για το ποια μορφή αγάπης εκείνοι θεωρούν πιο σημαντική.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να αναζητήσουν άρθρα, βίντεο και φωτογραφίες, όπου συνάνθρωποι μας με τις ενέργειες τους αναδεικνύουν το μεγαλείο της αγάπης και να εκφράσουν την άποψή τους.

Ανάγνωση κειμένου

Α) «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση και αναγνώριση των αφηγηματικών τεχνικών, των σχημάτων λόγου, των συμβολισμών, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου.

- 2) Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά που συνδέονται με το θεματικό κέντρο της νουβέλας.
- 3) Να αναφερθούν στις αφηγηματικές τεχνικές, τα σχήματα λόγου και τους συμβολισμούς που προωθούν την εξέλιξη.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Πως κρίνετε την απόφαση του μικρού πρίγκιπα να ημερώσει την αλεπού;

Δημιουργική σκέψη

Προβάλλεται από την ταινία «ο Μικρός Πρίγκιπας» (2015) το απόσπασμα του βιβλίου και ζητάμε από τα παιδιά να διαπραγματευτούν την φράση:

«Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν την βλέπουν τα μάτια».

4^η Θεματική Ενότητα: Η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους

Αντικείμενο του καταγίγισμου ιδεών είναι αυτή τη φορά η έννοια *οικογένεια*. Εστιάζουμε κυρίως σε θέματα που αφορούν τη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους σε παλαιότερες εποχές αλλά και στις μέρες μας, οπότε εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές. Δημιουργούμε έναν πίνακα ή έναν εννοιολογικό χάρτη (conceptmap) γενικεύσεων.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Επισκεπτόμαστε τα κεντρικά γραφεία των Παιδικών Χωριών SOS στην Αθήνα.
2. Παρουσιάζουμε τις διάφορες μορφές της σύγχρονης οικογένειας και συζητάμε για αυτές.
3. Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την οικογένεια τους και να παρουσιάσουν την άποψη τους για τις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους γενικά.
4. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Καλούμε τις ομάδες να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους σήμερα .

Ανάγνωση κειμένου

Α) «Πρώτες ενθυμήσεις» Πηνελόπη Δέλτα

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά το κείμενο και στη συνέχεια, αφού προηγηθεί εξωτερική ανάγνωση, να σχεδιάσουν σε σελίδες από μπλοκ παρουσιάσεων τη δομή της συγκεκριμένης οικογένειας. Κάθε παιδί παρουσιάζει το σχέδιο του.

Στόχοι της ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, γνώση και χρήση των αφηγηματικών μέσων και των σχημάτων λόγου, πχ. ο αυτοβιογραφικός μονόλογος.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή του πατέρα.
- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή της μητέρας.
- 3) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή της συγγραφέως.
- 4) Να αποδείξουν με τα αφηγηματικά μέσα και τα σχήματα λόγου την ψυχολογική κατάσταση της αφηγήτριας.
- 5) Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά που αποδεικνύουν ότι το κείμενο είναι αυτοβιογραφικός μονόλογος.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σας, η Πηνελόπη Δέλτα χαρακτηρίζει τον πατέρα της ως «... θεότης απλησίαστος» και «... τελευταία μεγάλη αγάπη της ζωής μου» παρά το φόβο που της προκαλούσε;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε έναν αυτοβιογραφικό μονόλογο, όπου θα είστε εσείς η Πηνελόπη Δέλτα δίνοντας άλλη διάσταση στη σχέση της με τους γονείς της.

5^η Θεματική ενότητα: Η Ελληνική γλώσσα και η ποίηση

Δημιουργούμε πίνακα γενικεύσεων με την έννοια της *γλώσσας*. Στη συνέχεια εξειδικεύουμε με έναν εννοιολογικό χάρτη την έννοια «Ελληνική γλώσσα». Παρουσιάζουμε στα παιδιά κείμενα από την αρχαία ελληνική γραμματεία αναδεικνύοντας τη συνέχεια της Ελληνικής Γλώσσας όχι μόνο μορφολογικά και ετυμολογικά αλλά και σημασιολογικά. Στη συνέχεια δημιουργούμε έναν εννοιολογικό χάρτη με την έννοια της *ποίησης*.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Παρακολουθούμε βιντεοσκοπημένη παράσταση αρχαίας τραγωδίας ή κωμωδίας σε απόδοση στη Νέα Ελληνική Γλώσσα.
2. Παρουσιάζουμε αποσπάσματα από αρχαία ελληνικά κείμενα των βιβλίων «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Β' και Γ' Γυμνασίου και ζητάμε από τα παιδιά να βρουν την αντιστοιχία των υπογραμμισμένων αρχαίων ελληνικών λέξεων με αυτές που χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους λόγο.
3. Παρουσιάζουμε ποιήματα του Γ. Σεφέρη, του Ο. Ελύτη, του Κ. Π. Καβάφη, του Α. Εμπειρίκου, του Ν. Εγγονόπουλου και ζητάμε από τα παιδιά να αναζητήσουν στα ανθολόγια ποίησης από τη

βιβλιοθήκη του σχολείου τους ποιήματα από όποια λογοτεχνική περίοδο και από όποιον ποιητή εκείνα επιθυμούν και να τα παρουσιάσουν στην τάξη με το δικό τους τρόπο (ζωγραφική, θεατρικό δρώμενο κλπ.)

Ανάγνωση κειμένου

«Ομιλία στη Στοκχόλμη» Γιώργος Σεφέρης

Τα παιδιά διαβάζουν την ομιλία του Γ. Σεφέρη σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι της ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, γνώση της μεταφοράς, γνώση του δοκιμίου.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ομιλία του Νομπελίστα ποιητή.
- 2) Να αναφερθούν στις μεταφορές και στη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο.
- 3) Να διαπιστώσουν, χρησιμοποιώντας τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ομιλία, την άρρηκτη σχέση ελληνικής παράδοσης, ελληνικής γλώσσας και ποίησης.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο Σεφέρης χρησιμοποιεί τη φράση «Πρέπει να αναζητήσουμε τον άνθρωπο, όπου κι αν βρίσκεται»;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε ένα δοκίμιο με θεματικά κέντρα την ποίηση και τον άνθρωπο ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά του κειμενικού αυτού είδους, τα οποία σας δόθηκαν στις συνοδευτικές σημειώσεις .

6^η ενότητα: Η διάψευση των ονείρων

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για τις έννοιες *όνειρα* και *διάψευση*. Δημιουργούμε δυο εννοιολογικούς χάρτες τους οποίους προσπαθούμε με τη βοήθεια τους να ενοποιήσουμε. Ζητάμε να μας μιλήσουν για τα όνειρά τους.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Με αφορμή το κείμενο του Μένη Κουμανταρέα «Γραφείο ευρέσεως εργασίας» ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν ένα εναλλακτικό τέλος στην ιστορία μέσω της δραματοποίησης.
2. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Παρουσιάζουμε άρθρα που αναφέρονται στην ανεργία των νέων ανθρώπων και τη φυγή τους στο εξωτερικό και ζητάμε από τις ομάδες να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της σύγχρονης μετανάστευσης.
3. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δραματοποιήσουν το κείμενο του Αντώνη Σαμαράκη «Ζητείται Ελπίς» και να παρουσιάσουν εναλλακτικές μορφές του τέλους.

Ανάγνωση κειμένου

B) «Ζητείται ελπίς» Αντώνης Σαμαράκης

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, η λειτουργία των αντιθέσεων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μας μουν στη θέση του ήρωα και να μιλήσουν για τα συναισθήματά του.
- 2) Να βρουν τις λέξεις κλειδιά που σκιαγραφούν τις απόψεις του ήρωα.
- 3) Να μελετήσουν την αντίθεση: «Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!» - «Ζητείται ελπίς».

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Η έκκληση του Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς» που ολοκληρώνει το κείμενο θεωρείτε ότι έχει εφαρμογή και στις μέρες μας; Γιατί;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε ένα δοκίμιο με τίτλο «Ζητείται ελπίς» και στη συνέχεια ζωγραφίστε την.

Συζήτηση/Επίλογος

Μέσα από την διαμόρφωση του εν λόγω προγράμματος και την εφαρμογή του ευελπιστούμε να βοηθήσουμε τους χαρισματικούς μαθητές να ενισχύσουν τη φυσική ικανότητά τους να αναλύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν τις διδασκόμενες πληροφορίες, όπως, επίσης, να εμπλουτίζουν και να εμβαθύνουν σε διάφορα γνωστικά πεδία. Η ενσωμάτωση τόσο γνωστικών όσο και συναισθηματικών στόχων στο Πρόγραμμα ικανοποιεί τις απαιτήσεις της σύγχρονης ανάπτυξης τους, ενώ την ίδια στιγμή συμβάλλει στην καλλιέργεια του ρόλου τους ως διαμορφωτές μιας καλύτερης κοινωνίας (Newell, 2017). Αυτή, εξάλλου, η προοπτική δε θα μπορούσε να

ικανοποιηθεί καλύτερα παρά μέσω της διδασκαλίας των Λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία έχουν σαφή ευεργετική επίδραση στη συναισθηματική, ψυχική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του νέου ατόμου. Η οργάνωση του υλικού σε ενότητες, αλλά και ο συγκερασμός παραγωγής γραπτού λόγου και πρωτότυπου προϊόντος (Smutny, 2001, Davis&Johns, 1990) εστιάζοντας ακόμα και στα καλλιτεχνικά ταλέντα των χαρισματικών μαθητών (μελοποιημένο ποίημα, ζωγραφική), στοχεύει στην ανάδειξη του συνόλου των χαρισμάτων τους. Ασφαλώς, καθώς το εν λόγω Πρόγραμμα αποτελεί μια πρόταση, ας ελπίσουμε πως θα αποτελέσει αντικείμενο αναφοράς για την επιτυχή εφαρμογή του, αλλά και τη διαμόρφωση ανάλογων Προγραμμάτων στο μέλλον για τους χαρισματικούς μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. VanTassel-Baska J. (1986). Effective Curriculum and Instructional Models for Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164-169. National Association for Gifted Children (1986).
2. VanTassel-Baska J. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners. Retrieved from ERIC EC Digest No E640. The ERIC Clearinghouse for Disabilities and Gifted Education. www.hoagiesgifted.org/eric/e640.html
3. VanTassel-Baska J. (2011) Language Arts Curriculum for Advanced Learners (presentation). College of William and Mary. San Diego Schools California, May 25-26, 2011.
4. VanTassel-Baska J. (2004). Creativity as an elusive factor in giftedness. Update Magazine. College of William and Mary School of Education.
5. VanTassel-Baska J. (2001). Assessment of Gifted Student Learning in the Language Arts. The Journal of Secondary Gifted Education. Vol. 13, no. 2, pp.67-72. <https://www.researchgate.net/publication/241655465>.
6. VanTassel-Baska J. (2003). Performance-Based Assessment: The road to Authentic Learning for the Gifted. Gifted child today, vol.37, no. 1. <https://www.researchgate.net/publication/275437238>.
7. Paul R. & Elder L. (2005). The Miniature guide to Critical Thinking. Concepts and Tools. Dillon Beach CA: Foundation for Critical Thinking.
8. Paul R. & Elder L. (2010).Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part1. Journal of Developmental Education vol. 34, issue 2, p.38.
9. Hickerson B. (2013). Critical and Creative Thinking: The Joy of Learning! Tempo Magazine vol. 34, no 2. Texas Association of the Gifted and Talented (TAGT), vol. XXXIV, no 2. Davidson Institute for Talent Development. www.DavidsonGifted.org
10. Smutny J.F. (2001) Creative Strategies for Teaching Language Arts to Gifted Students (K-8). Retrieved from ERIC EC Digest No E612.
11. Newell S. MA (2017). Check your Privilege. Why Diverse Literature Is Essential for Gifted Students. Gifted Child Today vol 40, issue 2, 2017. Retrieved from journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1076217517690189
12. Davis S.J., Johns J.L. (1990). Language Arts for Gifted Middle School Students. Teaching Resources in the ERIC Database (TRIED) Series. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/ED319046.pdf
13. Oregon Department of Education. Office of Special Education. Talented and Gifted (2003). Differentiated Curriculum – Challenging High End Learners: Addressing Oregon Standards and Benchmarks, Section IV Models and Graphic Organizers.
14. Χαντζούλη Ε. Δρ. (2016). Εκπαίδευση Ευφρών Μαθητών (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
15. Renzulli S. J. Ed.D. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. Phi Delta Kappan, 84(1), 33-40, 57-58.
16. Renzulli S. J. Ed.D. (1998).The Three-Ring Conception of Giftedness. From Baum S. M., Reis S.M., & Maxfield L.R. Nurturing the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

17. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talented Development – NEAG School of Education, University of Connecticut. A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students. <https://gifted.uconn.edu/schollwide-enrichment-model/identifygt/>
18. Renzulli et al., (2002, 2013). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.
19. Krathwohl D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. Theory into Practice, vol. 41, no 4. College of Education. The Ohio State University.
20. Edwards R., (2007). Differentiating instructions for gifted students in the English / Language Arts classroom. MA University of Athens, Georgia.
21. Cao Thuy Hang, Jung Jae Yup, Lee Jihyun, 2017. Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature 2005-2016. Journal of Advanced Academics.
22. Oh, Emily Hailey, Amy Azano, Carolyn Callahan, Tonya Moon (2012). What works in Gifted Education- Documenting the Model-based Curriculum for Gifted Students. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE). files.eric.ed.gov/fulltext/ED535658.
23. Maker June C., Muammar Omar, Serino L., Kuang C.C., Mohamed A., Sak U., 2006. The DISCOVER curriculum model: Nurturing and enhancing creativity in all children. KEDI- Journal of Educational Policy.
24. Μούκα Ε., Καλαμπαλίκη Α., 2014 . Διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ε.Κ.Π.Α. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας. Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
25. National Association for Gifted Children (NAGC) (2010). Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm. Position Statement. www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf
26. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. ΕΡΓΟ: ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (2003ΣΕ04530072). ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.4: «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α. Επιστημονική υπεύθυνος έργου: Λαμπροπούλου Βενέτα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος Τμήματος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Υπεύθυνος έργου: Μαρκάκης Εμμανουήλ: Επίτιμος Πρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
27. Μπογδάνου Δόμνα (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
28. VanTassel-Baska J. L. & Stambaugh T. L. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. Theory into Practice vol.44, issue 3 pp.211-217.
29. Duesbury L., Justice P. (2015). Effects of an Elementary Language Arts Unit on Critical Thinking, Reading and Writing. Journal of Education and Practice, vol. 6, no 1.
30. Dixon F. A., Prater K. A., Vine H. M., Wark M. J., Williams T., Hanchon T., Shobe C. (2004). Teaching to their Thinking: A strategy to meet Critical-Thinking needs of the Gifted Students. Journal for the education of the gifted vol. 28, no.1, pp. 56-76.

Αναφορές από το internet

1. education.stateuniversity.com/pages/2499/Terman-Lewis-1877-1956.html
2. [http:// www. howardgardner.com](http://www.howardgardner.com)

http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf)

3. <http://www.nagc.org>

Παράρτημα Ι

Προτεινόμενο Πρόγραμμα Διδασκαλίας Λογοτεχνικών Κειμένων σε Χαρισματικούς Μαθητές

Θεματική Ενότητα	Κείμενα	Τάξη	Βιβλίο
Η ελευθερία	«Θούριος» Ρήγας Βελεστινλής «Απομνημονεύματα» Γιάννης Μακρυγιάννης «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» Διονύσιος Σολωμός	Γ' Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 28 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 46 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 61
Η αξιοπρέπεια	«Ο Παχύς και ο Αδύνατος» Άντον Τσέχωφ «Όσο μπορείς» Κωνσταντίνος Π. Καβάφης «Θερμοπύλες» Κωνσταντίνος Π. Καβάφης	Γ' Γυμνασίου Β' Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 106 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 121 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 192
Η αγάπη	«Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» Αντουάν ντε Σαιντ- Εξυπερύ «Γιατί μ' αγάπησες» Μαρία Πολυδούρη	Β' Γυμνασίου Γ' Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 184 «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 150

Η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους	«Πρώτες ενθυμήσεις» Πηνελόπη Δέλτα	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 135
	«Από το ημερολόγιο της Άννας Φράνκ» Άννα Φράνκ	Β΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 48
Η Ελληνική γλώσσα και η ποίηση	«Ομιλία στη Στοκχόλμη» Γιώργος Σεφέρης	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 173
Η διάψευση των ονείρων	«Γραφείο ευρέσεως εργασίας» Μένης Κουμανταρέας	Β΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 210
	«Ζητείται ελπίς» Αντώνης Σαμαράκης	Γ΄ Γυμνασίου	«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σ. 235

1^η Θεματική ενότητα : Η ελευθερία

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της *ελευθερίας* μέσω της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), σημειώνοντας τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Δημιουργούμε στη συνέχεια έναν πίνακα γενικεύσεων ή ακόμα και έναν εννοιολογικό χάρτη (conceptmap), ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρη εποπτεία των απαντήσεων τους. Εστιάζουμε στην ιδέα ότι η ελευθερία είναι μια αξία που στις μέρες μας δεν είναι δεδομένη, αν και έχουμε αυτή την εντύπωση, ώστε να προβάλλουμε τους αγώνες για τη διεκδίκησή της σε καιρό πολέμου.

Υλικά και Δραστηριότητες

1. Επίσκεψη στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο.
2. Παραχώρηση εκπαιδευτικού υλικού από το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο : Ιωάννης Μακρυγιάννης- Η εικονογραφία του Αγώνα της Επανάστασης (ψηφιοποιημένα slides με συνοδεία ερμηνευτικών κειμένων από τις συλλογές του Μουσείου).
3. Θούριος : Αναζητούμε το πλήρες κείμενο στο internet και με αφορμή αποσπάσματα αυτού που μας έκαναν εντύπωση, εκφραζόμαστε με ζωγραφική .
4. Προβάλλεται στο βίντεο από την εκπομπή «Η μηχανή του Χρόνου» το απόσπασμα για την πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογίου.

Ανάγνωση κειμένων

Α) «Θούριος» Ρήγας Βελεστινλής

Προηγείται η σιωπηρή ανάγνωση του παιάνα από τους μαθητές και ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση. Εξηγούμε στα παιδιά, τι σημαίνει η λέξη «Θούριος», δικαιολογώντας έτσι και την επιλογή της από τον Ρήγα Βελεστινλή. Στη συνέχεια ακούν μελοποιημένο το «Θούριο» από το δίσκο *Καντάτα Ελευθερίας* σε μουσική Χρήστου Λεοντή (Τμήμα εκδόσεων της Βουλής των Ελλήνων, 1999)

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των χαρακτηριστικών του παιάνα, γνώση των εκφραστικών μέσων, των χαρακτηριστικών του όρκου, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μας μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος.
- 2) Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά στο κείμενο που συνδέονται ή δικαιολογούν την έννοια της ελευθερίας και την ανάγκη αυτής.
- 3) Να μιλήσουν για την κεντρική ιδέα του παιάνα.
- 4) Να εντοπίσουν τους τρόπους (εκφραστικά μέσα) με τους οποίους ο δημιουργός απευθύνει κάλεσμα στους συμπατριώτες του για τη διεκδίκηση της ελευθερίας τους.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο Ρήγας χρησιμοποιεί τον όρκο; Ποιες δεσμεύσεις περιλαμβάνει αυτός; Ο μαθητής καλείται να απαντήσει με λογική.

Δημιουργική σκέψη

Με αφορμή τον παιάνα του Ρήγα Βελεστινλή γράψτε το δικό σας «Θούριο».

Β) «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» Διονύσιος Σολωμός

Τα παιδιά διαβάζουν και τα δύο αποσπάσματα από το Β' Σχεδιάσμα της ποιητικής σύνθεσης του Διονύσιου Σολωμού. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση, ενώ παρουσιάζεται μελοποιημένο το πρώτο απόσπασμα «Άκρα του τάφου σιωπή» σε ερμηνεία Νίκου Ξυλούρη από το δίσκο του Γιάννη Μαρκόπουλου «Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» (ΕΜΙ 1977).

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των εννοιών της προσωποποίησης και της μεταφοράς, των νοηματικών αντιθέσεων, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι νιώσατε;» μετά από την ανάγνωση του ποιήματος.
- 2) Να μιλήσουν για τις εικόνες, τις προσωποποιήσεις, τις μεταφορές που εντοπίζουν στο ποίημα εστιάζοντας στη λειτουργία τους σε σχέση με το περιεχόμενο.
- 3) Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του πρώτου αποσπάσματος (πείνα) και του δεύτερου αποσπάσματος (αντίθεση ζωή-θάνατος).

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Α) Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο ποιητής εστιάζει στο πρώτο απόσπασμα στην πείνα ως βασικό θέμα;

Β) Γιατί, κατά τη γνώμη σου, ο ποιητής περιγράφει τις ομορφιές της φύσης, ενώ οι Μεσολογγίτες είναι εξουθενωμένοι από τον πόλεμο, την πείνα και τις κακουχίες;

Δημιουργική σκέψη

Μίλησε για τον οξύμωρο τίτλο του ποιήματος του Διονυσίου Σολωμού. Τι θα συνέβαινε, εάν οι Μεσολογγίτες είχαν υποκύψει στις ομορφιές της ζωής;

Γ) «Απομνημονεύματα» Γιάννης Μακρυγιάννης

Τα παιδιά διαβάζουν το απόσπασμα σιωπηρά. Με την εξωτερική ανάγνωση σημειώνουν άγνωστες λέξεις εκτός από αυτές που υπάρχουν στο κάτω μέρος των σελίδων. Ακούγεται στη συνέχεια η φωνή του Μάνου Κατράκη να απαγγέλλει από το σπάνιο δίσκο των 33 στροφών «1821 είτε θάνατος είτε ελευθερία» σε μουσική επένδυση Νίκου Μαμαγκάκη και εισαγωγή – σχόλια του Ακαδημαϊκού Ηλία Βενέζη.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, νοηματικές αντιθέσεις, θεματικό κέντρο, κατανόηση εννοιών, πχ. «απομνημονεύματα».

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να σημειώσουν λέξεις κλειδιά που αιτιολογούν τον τίτλο του αποσπάσματος, δηλαδή τη λέξη «απομνημονεύματα».
- 2) Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του κειμένου, αλλά και τον τρόπο που αυτός συνδέεται με την έννοια της ελευθερίας.
- 3) Να βρουν τις αντιθέσεις και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αναδεικνύουν το περιεχόμενο του κειμένου.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που, κατά τη γνώμη σου, διαφοροποιούν τον Μακρυγιάννη από τους άλλους αγωνιστές της Επανάστασης;

Δημιουργική σκέψη

Αν, τελικά, υπερίσχυαν τα πατριωτικά αισθήματα, οι Έλληνες θα κατακτούσαν την ελευθερία τους;

2^η Θεματική ενότητα : Η αξιοπρέπεια

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της *αξιοπρέπειας* μέσω της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), σημειώνοντας τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Δημιουργούμε στη συνέχεια έναν πίνακα γενικεύσεων ή ακόμα και έναν εννοιολογικό χάρτη (conceptmap), ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρη εποπτεία των απαντήσεων τους. Εστιάζουμε στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι οφείλουμε να διαφυλάσσουμε την αξιοπρέπειά μας κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες και ανεξάρτητα από κάθε μορφή πίεσης.

Υλικά και Αξιολόγηση της ενότητας

Δημιουργούμε δύο ομάδες μαθητών. Στην πρώτη ομάδα παρουσιάζουμε άρθρα στα οποία αποδεικνύεται η παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τους ζητάμε να μιλήσουν γι' αυτά. Ζητάμε από τη δεύτερη ομάδα να παρουσιάσουν στην τάξη γεγονότα από την καθημερινή ζωή στα οποία να φαίνεται ότι ο άνθρωπος θυσιάζει την αξιοπρέπεια του και να προτείνουν τρόπους αποφυγής της τακτικής αυτής.

Ανάγνωση κειμένων

Α) « Όσο μπορείς» Κ.Π. Καβάφης

Προηγείται η σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά της εξωτερικής ανάγνωσης, η οποία έπεται, ενώ από το δίσκο του Γιάννη Γλέζου «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (Λύρα, 1979) ακούμε μελοποιημένο το ποίημα που θα επεξεργαστούμε.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των εκφραστικών μέσων, έκφραση συναισθημάτων, κατανόηση εννοιών, πχ. «αξιοπρέπεια», θεματικό κέντρο.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να βρουν τις λέξεις κλειδιά που συνδέονται με την έννοια της *αξιοπρέπειας*.
- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος.

- 3) Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του ποιήματος και να το συνδέσουν με την έννοια της αξιοπρέπειας.
- 4) Να βρουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο ποιητής και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συμβάλλουν στην ανάδειξη του θεματικού κέντρου.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Με ποιούς τρόπους μπορεί ένας άνθρωπος να διαφυλάξει την αξιοπρέπεια του;

Δημιουργική σκέψη

Αν η διαφύλαξη της αξιοπρέπειας είναι μια επιτακτική ανάγκη του ανθρώπου, τότε, γιατί ο ποιητής έχει δώσει στο ποίημα του τον τίτλο «Όσο μπορείς»;

Β) «Ο Παχύς και ο Αδύνατος» Άντον Τσέχωφ

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά και μετά ένα εξ' αυτών αναλαμβάνει την εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση των εκφραστικών μέσων, έκφραση συναισθημάτων, σχήματα λόγου, θεματικό κέντρο.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να βρουν τις λέξεις κλειδιά του κειμένου.
- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα τους αρχικά για τους πρωταγωνιστές και στη συνέχεια για τους δευτεραγωνιστές του ρεαλιστικού διηγήματος.
- 3) Να βρουν το θεματικό κέντρο του διηγήματος.
- 4) Να παρουσιάσουν τα εκφραστικά μέσα και τα σχήματα λόγου και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται και αναδεικνύουν το θεματικό κέντρο.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Αν και οι δυο φίλοι έχουν ονόματα, τότε, γιατί ο Τσέχωφ δεν τα χρησιμοποιεί στον τίτλο του διηγήματος; Σχετίζεται η επιλογή του αυτή με την έννοια της αξιοπρέπειας;

Δημιουργική σκέψη

Γίνε εσύ ο Πορφύρης και άλλαξε το διάλογο με τον παλιό σου συμμαθητή Μίσια, με την προϋπόθεση ότι έχεις καταφέρει να διαφυλάξεις στο έπακρο την αξιοπρέπειά σου.

Γ) «Θερμοπύλες» Κ. Π. Καβάφης

Πρόκειται για ένα ποίημα του Κωνσταντίνου Π. Καβάφη στο οποίο ο ποιητής εξαίρει γενικά τις ηθικά αkéραιες προσωπικότητες. Τα παιδιά διαβάζουν το ποίημα σιωπηρά και ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση. Από το δίσκο του Γιάννη Γλέζου «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (Λύρα, 1979) ακούμε μελοποιημένο το ποίημα που θα επεξεργαστούμε.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, αναγνώριση του ύφους, της μορφής και των σχημάτων λόγου, των λέξεων κλειδιών και της σύνδεσής τους με το ήθος των ηρώων, κατανόηση εννοιών, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να απαντήσουν στο ερώτημα τι ένιωσαν με την ανάγνωση του ποιήματος.
- 2) Να βρουν το θεματικό κέντρο του ποιήματος.
- 3) Να εντοπίσουν τις λέξεις κλειδιά που σκιαγραφούν την ηθική προσωπικότητα.
- 4) Να αποδείξουν ότι τα σχήματα λόγου, το ύφος και η μορφή του ποιήματος αναδεικνύει το ηθικό μεγαλείο των ηρώων.
- 5) Να συσχετίσουν το περιεχόμενο του ποιήματος με την έννοια της αξιοπρέπειας.
- 6)

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Κριτική σκέψη

Το ποίημα «Θερμοπύλες» Κ.Π. Καβάφη προσφέρει μια μαθητεία δια βίου. Πιστεύετε ότι υπάρχουν στις μέρες μας άνθρωποι που φυλάσσουν Θερμοπύλες;

Δημιουργική σκέψη

Πόσο σημαντική είναι η διαφύλαξη της αξιοπρέπειας σας στις μέρες μας;

3^η Θεματική ενότητα: Η αγάπη

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλήσουν για την *αγάπη*. Μετά την καταγραφή των απαντήσεων τους στον εννοιολογικό χάρτη (conceptmap) τους ζητάμε να ζωγραφίσουν την αγάπη. Οι ζωγραφιές τους αναρτώνται στον τοίχο της αίθουσας.

Υλικά και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Διαβάζουμε αποσπάσματα από το βιβλίο του Λέο Μπουσκάλια « Η αγάπη» και ζητάμε από τους μαθητές μας να επιχειρηματολογήσουν για το ποια μορφή αγάπης εκείνοι θεωρούν πιο σημαντική.

2. Ζητάμε από τα παιδιά να αναζητήσουν άρθρα, βίντεο και φωτογραφίες, όπου συνάνθρωποι μας με τις ενέργειες τους αναδεικνύουν το μεγαλείο της αγάπης και να εκφράσουν την άποψή τους.

Ανάγνωση κειμένων

Α) «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, γνώση και αναγνώριση των αφηγηματικών τεχνικών, των σχημάτων λόγου, των συμβολισμών, έκφραση συναισθημάτων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου.
- 2) Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά που συνδέονται με το θεματικό κέντρο της νουβέλας.
- 3) Να αναφερθούν στις αφηγηματικές τεχνικές, τα σχήματα λόγου και τους συμβολισμούς που προωθούν την εξέλιξη.
- 4)

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Πως κρίνετε την απόφαση του μικρού πρίγκιπα να ημερώσει την αλεπού;

Δημιουργική σκέψη

Προβάλλεται από την ταινία «ο Μικρός Πρίγκιπας» (2015) το απόσπασμα του βιβλίου και ζητάμε από τα παιδιά να διαπραγματευτούν την φράση:

«Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν την βλέπουν τα μάτια».

Β) «Γιατί μ' αγάπησες» Μαρία Πολυδούρη

Τα παιδιά διαβάζουν σιωπηρά το ποίημα. Μετά από την εξωτερική ανάγνωση το ακούν μελοποιημένο μέσω της ερμηνείας της Ελευθερίας Αρβανιτάκη από το δίσκο «Τραγούδια για τους μήνες» σε μουσική Δημήτρη Παπαδημητρίου.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, η έννοια της εξομολόγησης στην ποίηση.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος.
- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μελοποίηση του ποιήματος.
- 3) Να χρησιμοποιήσουν τα εκφραστικά μέσα του ποιήματος για να αποδείξουν το μουσικό και εξομολογητικό του χαρακτήρα.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί πιστεύετε ότι η ποιήτρια επαναλαμβάνει τη λέξη «μόνο»; (εμφανίζεται μέσα στο ποίημα επτά φορές)

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε το δικό σας ποίημα εμπνευσμένο από το ποίημα της Πολυδούρη, είτε ως προς το περιεχόμενο είτε ως προς τον εξομολογητικό του χαρακτήρα.

4^η Θεματική Ενότητα: Η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους

Αντικείμενο του καταγισμού ιδεών είναι αυτή τη φορά η έννοια *οικογένεια*. Εστιάζουμε κυρίως σε θέματα που αφορούν τη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους σε παλαιότερες εποχές αλλά και στις μέρες μας, οπότε εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές. Δημιουργούμε έναν πίνακα ή έναν εννοιολογικό χάρτη (conceptmap) γενικεύσεων.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Επισκεπτόμαστε τα κεντρικά γραφεία των Παιδικών Χωριών SOS στην Αθήνα.
2. Παρουσιάζουμε τις διάφορες μορφές της σύγχρονης οικογένειας και συζητάμε για αυτές.
3. Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν την οικογένεια τους και να παρουσιάσουν την άποψη τους για τις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους γενικά.
4. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Καλούμε τις ομάδες να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις σχέσεις των γονιών με τα παιδιά τους σήμερα .

Ανάγνωση κειμένων

Α) «Πρώτες ενθυμήσεις» Πηνελόπη Δέλτα

Ζητάμε από τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά το κείμενο και στη συνέχεια, αφού προηγηθεί εξωτερική ανάγνωση, να σχεδιάσουν σε σελίδες από μπλοκ παρουσιάσεων τη δομή της συγκεκριμένης οικογένειας. Κάθε παιδί παρουσιάζει το σχέδιο του.

Στόχοι της ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, γνώση και χρήση των αφηγηματικών μέσων και των σχημάτων λόγου, πχ. ο αυτοβιογραφικός μονόλογος.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή του πατέρα.

- 2) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή της μητέρας.
- 3) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μορφή της συγγραφέως.
- 4) Να αποδείξουν με τα αφηγηματικά μέσα και τα σχήματα λόγου την ψυχολογική κατάσταση της αφηγήτριας.
- 5) Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά που αποδεικνύουν ότι το κείμενο είναι αυτοβιογραφικός μονόλογος.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σας, η Πηνελόπη Δέλτα χαρακτηρίζει τον πατέρα της ως «... θεότης απλησίαστος» και «... τελευταία μεγάλη αγάπη της ζωής μου» παρά το φόβο που της προκαλούσε;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε έναν αυτοβιογραφικό μονόλογο, όπου θα είστε εσείς η Πηνελόπη Δέλτα δίνοντας άλλη διάσταση στη σχέση της με τους γονείς της.

B) «Από το ημερολόγιο της Άννας Φράνκ» Άννα Φρανκ

Τα παιδιά διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο. Μετά την εξωτερική ανάγνωση συζητάμε μαζί τους για τα χαρακτηριστικά του ημερολογίου και τους ρωτάμε, εάν γράφουν ή εάν έχουν γράψει ποτέ το δικό τους ημερολόγιο.

Στόχοι της ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, γνώση αφηγηματικών τεχνικών και σχημάτων λόγου.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά :

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο
- 2) Να αναφερθούν στις αφηγηματικές τεχνικές και τα σχήματα λόγου που βοηθούν στη διατύπωση των σκέψεων της αφηγήτριας και αποδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο κείμενο είναι ημερολόγιο.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί πιστεύετε ότι η Άννα κρίνει αυστηρά τον εαυτό της («...πολύ συχνά μου λείπει η δύναμη, ό,τι κάνω δεν είναι αρκετό και δεν αποτελειώνω τίποτε») και φτάνει σε αδιέξοδο στις σχέσεις με τους γονείς της;

Δημιουργική σκέψη

Αν ήσασταν εσείς στη θέση της Άννας, πως θα διαχειριζόσασταν ανάλογες καταστάσεις;

5^η Θεματική ενότητα: Η Ελληνική γλώσσα και η ποίηση

Δημιουργούμε πίνακα γενικεύσεων με την έννοια της γλώσσας. Στη συνέχεια εξειδικεύουμε με έναν εννοιολογικό χάρτη την έννοια «Ελληνική γλώσσα». Παρουσιάζουμε στα παιδιά κείμενα από

την αρχαία ελληνική γραμματεία αναδεικνύοντας τη συνέχεια της Ελληνικής Γλώσσας όχι μόνο μορφολογικά και ετυμολογικά αλλά και σημασιολογικά. Στη συνέχεια δημιουργούμε έναν εννοιολογικό χάρτη με την έννοια της *ποίησης*.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Παρακολουθούμε βιντεοσκοπημένη παράσταση αρχαίας τραγωδίας ή κωμωδίας σε απόδοση στη Νέα Ελληνική Γλώσσα.
2. Παρουσιάζουμε αποσπάσματα από αρχαία ελληνικά κείμενα των βιβλίων «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και ζητάμε από τα παιδιά να βρουν την αντιστοιχία των υπογραμμισμένων αρχαίων ελληνικών λέξεων με αυτές που χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους λόγο.
3. Παρουσιάζουμε ποιήματα του Γ. Σεφέρη, του Ο. Ελύτη, του Κ. Π. Καβάφη, του Α. Εμπειρίκου, του Ν. Εγγονόπουλου και ζητάμε από τα παιδιά να αναζητήσουν στα ανθολόγια ποίησης από τη βιβλιοθήκη του σχολείου τους ποιήματα, από όποια λογοτεχνική περίοδο και από όποιον ποιητή εκείνα επιθυμούν, και να τα παρουσιάσουν στην τάξη με το δικό τους τρόπο (ζωγραφική, θεατρικό δρώμενο κλπ.)

«Ομιλία στη Στοκχόλμη» Γιώργος Σεφέρης

Τα παιδιά διαβάζουν την ομιλία του Γ. Σεφέρη σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι της ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, γνώση της μεταφοράς, γνώση του δοκιμίου.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ομιλία του Νομπελίστα ποιητή.
- 2) Να αναφερθούν στις μεταφορές και στη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο.
- 3) Να διαπιστώσουν, χρησιμοποιώντας τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ομιλία, την άρρηκτη σχέση ελληνικής παράδοσης, ελληνικής γλώσσας και ποίησης.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο Σεφέρης χρησιμοποιεί τη φράση «Πρέπει να αναζητήσουμε τον άνθρωπο, όπου κι αν βρίσκεται»;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε ένα δοκίμιο με θεματικά κέντρα την ποίηση και τον άνθρωπο ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά του κειμενικού αυτού είδους, τα οποία σας δόθηκαν στις συνοδευτικές σημειώσεις.

6^η ενότητα: Η διάψευση των ονείρων

Ζητάμε από τα παιδιά να μιλήσουν για τις έννοιες *όνειρα* και *διάψευση*. Δημιουργούμε δυο εννοιολογικούς χάρτες τους οποίους προσπαθούμε με τη βοήθεια τους να ενοποιήσουμε. Ζητάμε να μας μιλήσουν για τα όνειρά τους.

Δραστηριότητες και Αξιολόγηση της ενότητας

1. Με αφορμή το κείμενο του Μένη Κουμανταρέα «Γραφείο ευρέσεως εργασίας» ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν ένα εναλλακτικό τέλος στην ιστορία μέσω της δραματοποίησης.
2. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Παρουσιάζουμε άρθρα που αναφέρονται στην ανεργία των νέων ανθρώπων και τη φυγή τους στο εξωτερικό και ζητάμε από τις ομάδες να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της σύγχρονης μετανάστευσης.
3. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δραματοποιήσουν το κείμενο του Αντώνη Σαμαράκη «Ζητείται Ελπίς» και να παρουσιάσουν εναλλακτικές μορφές του τέλους.

Ανάγνωση κειμένων

Α) «Γραφείο ευρέσεως εργασίας» Μένης Κουμανταρέας

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, ο ρόλος των λέξεων κλειδιών, των αφηγηματικών τεχνικών και των σχημάτων λόγου στην ανάδειξη του θέματος.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μας μιλήσουν για τα συναισθήματα τους μετά τη γνωριμία τους με τον ήρωα του κειμένου.
- 2) Να εντοπίσουν τις λέξεις κλειδιά, τα σχήματα λόγου και τις αφηγηματικές τεχνικές που συμβάλουν στην ανάδειξη της διάψευσης των ελπίδων του.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο Αναστάσης δεν μπόρεσε να αντιμετωπίσει τις συνθήκες που επικρατούσαν στο Γραφείο Ευρέσεως Εργασίας;

Δημιουργική σκέψη

Δραματοποιήστε όσα διαδραματίζονται στο γραφείο ευρέσεως εργασίας, βάζοντας τους ήρωες να μιλούν.

B) «Ζητείται ελπίς» Αντώνης Σαμαράκης

Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο σιωπηρά. Ακολουθεί η εξωτερική ανάγνωση.

Στόχοι ενότητας

Κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, έκφραση συναισθημάτων, η λειτουργία των αντιθέσεων.

Επεξεργασία κειμένου

Ζητάμε από τα παιδιά:

- 1) Να μουν στη θέση του ήρωα και να μιλήσουν για τα συναισθήματά του.
- 2) Να βρουν τις λέξεις κλειδιά που σκιαγραφούν τις απόψεις του ήρωα.
- 3) Να μελετήσουν την αντίθεση: «Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!» - «Ζητείται ελπίς».

Παραγωγή γραπτού λόγου

Κριτική σκέψη

Η έκκληση του Σαμαράκη «Ζητείται ελπίς» που ολοκληρώνει το κείμενο θεωρείτε ότι έχει εφαρμογή και στις μέρες μας; Γιατί;

Δημιουργική σκέψη

Γράψτε ένα δοκίμιο με τίτλο «Ζητείται ελπίς» και στη συνέχεια ζωγραφίστε την.

Παράρτημα II

Διαγνωστική Αξιολόγηση

«Πίνοντας ήλιο κορινθιακό »

Πίνοντας ήλιο κορινθιακό
Διαβάζοντας τα μάρμαρα
Δρασκελίζοντας αμπέλια θάλασσες
Σημαδεύοντας με το καμάκι
Ένα τάμα ψάρι που γλιστρά
Βρήκα τα φύλλα που ο ψαλμός του ήλιου αποστηθίζει
Τη ζωντανή στεριά που ο πόθος χαίρεται
Ν' ανοίγει.

Πίνω νερό κόβω καρπό
Χώνω το χέρι μου στις φυλλωσιές του ανέμου
Οι λεμονιές αρδεύουνε τη γύρη της καλοκαιριάς
Τα πράσινα πουλιά σκίζουν τα όνειρά μου
Φεύγω με μια ματιά
Ματιά πλατιά όπου ο κόσμος ξαναγίνεται
Όμορφος από την αρχή στα μέτρα της καρδιάς.

Ο. Ελύτης *Ήλιος ο Πρώτος* , *Μαζί με τις παραλλαγές πάνω σε μιαν αχτίδα*, Γλάρος, Αθήνα 1943.

(Από το βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β΄ Γυμνασίου, σελ. 10-11)

Επεξεργασία του ποιήματος

Ερωτήσεις

1. Ποια συναισθήματα σας προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος;
2. Ποια χαρακτηριστικά της Νεότερης ποίησης και ιδιαίτερα του υπερρεαλισμού εντοπίζετε στο ποίημα;
3. Πιστεύετε ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο ποιητής τις εικόνες, τις μεταφορές και τις προσωποποιήσεις αναδεικνύει την «άλλη» πραγματικότητα που εκείνος θέλει να παρουσιάσει;
4. Χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες με Ελληνικά τοπία που σας έχουν δοθεί, συνθέστε το δικό σας υπερρεαλιστικό ποίημα.
5. Ταξιδέψτε στο δικό σας φανταστικό κόσμο και παρουσιάστε τον στους συμμαθητές σας με το δικό σας τρόπο έκφρασης (συγγραφή ποιήματος, μελοποίηση ποιήματος, μουσική σύνθεση, ζωγραφική σύνθεση, γλυπτική, θεατρικό δρώμενο, χορογραφία κλπ.)

Τελική Αξιολόγηση

«Δώρο ασημένιο ποίημα»

Ξέρω πως είναι τίποτε όλ' αυτά και πως η γλώσσα που μιλώ δεν έχει αλφάβητο

Αφού κι ο ήλιος και τα κύματα είναι μια γραφή συλλαβική που την αποκρυπτογρα-φείς μονάχα στους καιρούς της λύπης και της εξορίας

Κι η πατρίδα μια τοιχογραφία μ' επιστρώσεις διαδοχικές φράγκικες ή σλαβικές που αν τύχει και βαλθείς για να την αποκαταστήσεις πας αμέσως φυλακή και δίνεις λόγο

Σ' ένα πλήθος Εξουσίες ξένες μέσω της δικής σου πάντοτε

Όπως γίνεται στις συμφορές

Όμως ας φανταστούμε σ' ένα παλαιών καιρών αλώνι που μπορεί να' ναι και σε πολυκατοικία ότι παίζουνε παιδιά και ότι αυτός που χάνει

Πρέπει σύμφωνα με τους κανονισμούς να πει στους άλλους και να δώσει μιαν αλήθεια

Οπότεν βρίσκονται στο τέλος όλοι να κρατούν στο χέρι τους ένα μικρό

Δώρο ασημένιο ποίημα.

Ο. Ελύτης, *Το Φωτόδεντρο και η*

Δέκατη Τέταρτη Ομορφιά, Ίκαρος, Αθήνα 1971.

(Από το βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Γ΄ Γυμνασίου, σελ. 186)

Επεξεργασία του ποιήματος

Ερωτήσεις

1. Ποια συναισθήματα σας προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος;
2. Αναζητήστε τα υπερρεαλιστικά στοιχεία του ποιήματος και αναδείξτε τη λειτουργία τους μέσα στο ποίημα σε σχέση με το νοηματικό κέντρο.
3. Πως κρίνετε την άποψη του ποιητή ότι στους χαλεπούς καιρούς η αποκάλυψη της αλήθειας μέσω της ποίησης λογοκρίνεται;
4. Πως κρίνετε την άποψη του ποιητή για τον λυτρωτικό ρόλο της ποίησης στη ζωή των ανθρώπων;
5. Αποδώστε το περιεχόμενο του ποιήματος με μια ζωγραφική σύνθεση.
6. Εμπνευστείτε από τις δυσκολίες που βιώνουν οι συνάνθρωποι μας στην καθημερινότητα και αποκαλύψτε με τη βοήθεια της ποίησης την αλήθεια τους.
7. Δηλώστε με όποιο τρόπο προσωπικής έκφρασης επιθυμείτε τη δική σας αλήθεια.

ΔΕΠ-Υ: Αίτια και συμπτώματα

Κωνσταντίνου Αλίκη,

Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

konstantinoualiki1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα θεωρητική εργασία πραγματεύεται την έννοια της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-ΔΕΠΥ) Στόχος της είναι να πληροφορήσει σχετικά με το πώς προκαλείται και πώς αντανακλάται η συνηθέστερη ψυχική διαταραχή των παιδιών.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με κεντρικά χαρακτηριστικά την απροσεξία, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα, τα οποία δεν είναι σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Αποτελεί μια από τις πιο συχνές διαταραχές στη παιδική ηλικία αλλά είναι αισθητή από την βρεφική μέχρι και την ενηλικίωση.

Η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνει την αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων όπως οι βιολογικοί, οι περιβαλλοντικοί και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες. Σύμφωνα με μελέτες, καταδεικνύεται ότι το 75% των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες και στην κληρονομικότητα. Ακόμα έρευνες έχουν δείξει ότι ο εγκέφαλος των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει διαφορές από εκείνων των συνομηλίκων τους στη δομή, στο μεταβολισμό και στη λειτουργία συγκεκριμένων περιοχών. Ακόμα η πρόωρη γέννηση, το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ και το υπερβολικό στρες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, ο εγκεφαλικός τραυματισμός ή η έκθεση σε τοξικές ουσίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ΔΕΠΥ.

Συνεχίζοντας, τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ χωρίζονται σε δύο διακριτές ομάδες: τα πρωτογενή και τα δευτερογενή. Η πρώτη κατηγορία αφορά την έντονη κινητική δραστηριότητα (υπερκινητικότητα), την αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής (απροσεξία) και την παρορμητικότητα ενώ τα δευτερογενή είναι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται όταν το περιβάλλον αλληλεπιδρά με το παιδί (π.χ. κρίσεις θυμού, αντικοινωνική συμπεριφορά). Είναι σημαντικό τα συμπτώματα να έχουν επιμείνει για τουλάχιστον 6 μήνες.

Εν κατακλείδι, η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στα παιδιά κάθε ηλικίας μπορεί να γίνει εξονυχιστικά και πολύ προσεκτικά παρατηρώντας τα συμπτώματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ώστε να καταλήγουμε σε ασφαλή συμπεράσματα που θα αποτελέσουν την βάση της βελτίωσης του παιδιού στη μαθησιακή του πορεία και δεν θα υπάρχει περιθώριο λάθους ή σύγχυσης με περιπτώσεις που είτε δεν κατατάσσονται σε αυτή την κατηγορία είτε αποτελούν φυσιολογικές αντιδράσεις.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠ-Υ; απροσεξία; Παρορμητικότητα; Υπερκινητικότητα; παράγοντες- αιτίες; συμπτώματα.

Abstract

This theoretical essay discusses the signification of ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder). Her purpose is to inform about the causes and the symptoms of the most common disorder in childhood.

ADHD is a neurodevelopmental disorder with some common features such as inattention, hyperactivity and impulsivity, which are not compatible with the child's development. ADHD is one of the commons disorders in childhood and its symptoms are distinct from infancy to adulthood.

The causes of ADHD include the interaction between many different factors, such as biological, environmental and social- psychological (factors). According to scientific studies, they demonstrate that the 75% of ADHD symptoms occur to genetic factors and heredity. Also, researches have found that the children who have ADHD, their brains differ from the other brains. They differ in the structure, the metabolism and the function in certain brain centers. Furthermore, in the course of pregnancy, early births, smoking, alcohol, drugs use and overanxious or any brain trauma are probably caused ADHD in the child.

On that note, ADHD has a vary of symptoms. The symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) can be categorized into 2 types: primary and secondary symptoms. The first category concerns about an intense movement (hyperactivity), a lack of focus and attention (inattention) and an impulsivity. On the other hand, secondary symptoms are the characteristics that are appeared when the environment interact with the child, (for example temper tantrums or antisocial behavior). It's important the symptoms to be remain up to 6 months.

In conclusion, ADHD diagnosis should be exhaustively and carefully by observing the symptoms with interest for the purpose of resulting in safe inductions which will be a base of children's learning improvement and also there is not any possibility of mistake or any bemusement with cases that is not classify at this category or there are normal reactions.

Keywords: ADHD; Inattention; Hyperactivity; Impulsivity; factors- causes; symptoms.

Τί είναι ΔΕΠ-Υ;

Για τον συγκεκριμένη έννοια έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί:

Σύμφωνα με τον Κάκουρο⁷⁹: «Η ΔΕΠ-Υ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας, η οποία ασκεί αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές δυσκολίες τόσο στο ίδιο όσο και στην οικογένεια και το ευρύτατο κοινωνικό περιβάλλον. Εμφανίζεται με συχνότητα στον παιδικό πληθυσμό»

Η Καλατζή-Αζίζι& Ζαφειροπούλου⁸⁰: «Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) [διεθνώς είναι γνωστή ως AttentionDeficitHyperactivityDisorder (ADHD)] συνιστά μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή σχετιζόμενη και αναφέρουσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και η οποία περιγράφει άτομα με ακατάλληλα επίπεδα ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και/ ή υπερκινητικότητας»

ΗΕλληνική Εταιρεία Μελέτης Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας⁸¹ ορίζει την ΔΕΠ-Υ ως μια από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εμφανίζεται ως δυσκολία στη διατήρηση εστιασμένης προσοχής και υπερκινητικής συμπεριφοράς σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό υπόβαθρο του παιδιού.

Τέλος, το Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας⁸² (ΔΕΠΥ) θεωρεί ότι «είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται κατά ένα σημαντικό ποσοστό και στην ενήλικη ζωή (DSM IV). Εμφανίζεται στο 5-7% του μαθητικού πληθυσμού υπέρ των αγοριών. Τα

⁷⁹Κακουρος Ε., Το υπερκινητικό παιδί: Οι δυσκολίες του στην μάθηση και στην συμπεριφορά. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, σελ. 12.

⁸⁰ Καλατζή-Αζίζι,Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόσληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁸¹ <http://adhd.gr/>

⁴ www.adhdhellas.org/

χαρακτηριστικά συμπτώματα των ΔΕΠ-Υ είναι η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα και η διάσπαση προσοχής.»

Αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ

Η αιτιολογία της διαταραχής προβληματίζει μέχρι σήμερα τους ερευνητές, αλλά οι μέχρι τώρα έρευνα επικεντρώνεται σε γενετικές και νευρολογικές μελέτες συμπεριφοράς οι οποίες έχουν δείξει ότι η ΔΕΠ-Υ είναι κληρονομική διαταραχή και επηρεάζεται από στοιχεία του περιβάλλοντος (Δαγγούλη, Μωραΐτη, 2017). Οι αιτιολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ είναι οι εξής:

Νευρολογικοί παράγοντες: Για την ΔΕΠ-Υ οι έρευνες κλείνουν στο σύμπερασμα ότι οι λόγοι εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι κυρίως νευρολογικοί. Στη πρώτη περιγραφή των συμπτωμάτων που ήταν παρόμοια με εκείνα του Still, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ ήταν αποτέλεσμα κληρονομικών παραγόντων αλλά και του εγκεφάλου (Καμούτσα, Κοτσιφή). Ακόμα και σήμερα ασχολούνται με τους δύο παραπάνω παράγοντες και έχει μάλιστα συγκεντρωθεί μεγάλος αριθμός αποδείξεων. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που βασίστηκαν στη χρήση MRI, έδειξαν ότι σε άτομα που είχαν ΔΕΠ-Υ, ο αριστερός κροταφικός λοβός του εγκεφάλου ήταν μικρότερος σε σχέση με τον δεξιό⁸³. Φαίνεται λοιπόν ότι η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται πράγματι με ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, κυρίως στις προμετωπιαίες περιοχές, και ότι αυτές οι ανωμαλίες πρέπει να προέκυψαν κατά την εμβρυϊκή περίοδο. Οι βλάβες που εντοπίστηκαν στο προμετωπιαίο λοβό σημαίνουν ότι υπάρχουν ελλείμματα στη συντηρούμενη προσοχή, στη ρύθμιση συναισθήματος και στην ικανότητα οργάνωσης της συμπεριφοράς.

Ακόμα, σε αρκετές μελέτες διευθύνθηκε η εγκεφαλική αιματική ροή σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και σε φυσιολογικά παιδιά με τη μέθοδο PET. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι στο δεξί ημισφαίριο υπήρχε μειωμένη εγκεφαλική ροή (Λαμπροπούλου, 2011) και μειωμένη μεταβολική δραστηριότητα γλυκόζης στις μετωπιαίες περιοχές του εγκεφάλου.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα εγκεφαλικά κύματα που εκπέμπουν σε υψηλές συχνότητες τα άτομα με ΔΕΠ-Υ είναι τα κύματα theta και beta. Υψηλές συχνότητες των theta κυμάτων προκαλούν κούραση και υπνηλία και αντίστοιχα των beta κυμάτων προκαλούν υπερδιέγερση.

Τελειώνοντας, σύμφωνα με τον Wender, διάφοροι νευροδιαβιβαστές, όπως το σύστημα της ντοπαμίνης, μπορεί να σε διαφορετικές ηλικίες δημιουργώντας έτσι μια διαταραχή των διεγερτικών και ανασταλτικών συστημάτων του νευρικού συστήματος και η διαταραχή αυτή είναι υπεύθυνη για την αφύσικη δραστηριότητα (Ρούσσου, 1987).

Γενετικοί παράγοντες: Για να μελετηθεί η γενετική βάση της ΔΕΠ-Υ, έγιναν έρευνες σε δίδυμα και ετεροθαλή αδέρφια όπως επίσης και σε βιολογικούς και θετούς γονείς (Παπαδάτος, 2010).

Οι κληρονομικοί παράγοντες της ΔΕΠ-Υ υπολογίστηκαν ότι αφορούν ένα ποσοστό 30-50%. Σε έρευνες που έγιναν σε μονοζυγωτικούς διδύμους υπάρχει συμφωνία ως προς την υπερκινητικότητα καθώς και τα αδέρφια των υπερκινητικών παιδιών παρουσιάζουν συχνά υπερκινητικότητα ή άλλες δυσλειτουργίες όπως τη σχολική αποτυχία (Λαμπροπούλου, 2011). Από την άλλη, ο Stevenson διαπιστώνει ότι η επίδραση της κληρονομικότητας στην εκδήλωση της ΔΕΠ-Υ είναι περίπου 80% καθώς παρατηρεί ότι η κληρονομικότητα ασκεί μεγαλύτερη επίδραση όσο στενότερη είναι η συγγένεια και όσο σοβαρότερη είναι η μορφή με την οποία εκδηλώνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (Κάκουρος, Μανιαδάκη).

⁸³ Ο κροταφικός λόβος σχετίζεται με ομιλία, την ακουστική επεξεργασία, τη συμπεριφορά, τη διατήρηση δεδομένων ή γεγονότων στη μνήμη και τα συναισθήματα.

Τέλος, πρόσφατα γενετικά ευρήματα συσχετίζουν τη ΔΕΠ-Υ με το γονίδιο- μεταφορέα της ντοπαμίνης (DAT) και με το 4 γονίδιο-υποδοχέα ντοπαμίνης (DRD4). Το γονίδιο DRD4 σχετίζεται με την αποσεξία ενώ το DAT με την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα.

Προγεννητικοί- περιγεννητικοί παράγοντες: Οι περιγεννητικές ανωμαλίες, ο μειωμένος καρδιακός ρυθμός κατά τη διάρκεια του τοκετού, η μικρή περιφέρεια κεφαλής κατά τον τοκετό, η προώτητα αλλά και τα χαμηλό βάρος του μορού έχουν συσχετισθεί με την υπερκινητικότητα δεν είναι όμως αρκετά αποδεκτές αιτίες για την εμφάνιση της διαταραχής. (Taylor από Παπαδάτο, 2010). Επίσης η κατανάλωση αλκοόλ κατά τους πρώτους μήνες της κύησης έχει συνδεθεί με τη μειωμένη προσοχή που μπορεί να έχει το παιδί.

Τοξικοί- αλλεργικοί παράγοντες: Ο Feingold θεωρεί υπεύθυνες τις τεχνητές χρωστικές ουσίες ή τα συντηρητικά, ενώ άλλοι αποδίδουν ευαισθησία σε κοινές τροφές όπως το σιτάρι, το γάλα, το καλαμπόκι, τα αυγά ακόμα και τη ζάχαρη (Ρούσσου, 1987). Ωστόσο, οι απόψεις αυτές δεν έχουν τεκμηριωθεί ακόμα ερευνητικά.

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της διαταραχής δεν μπορεί να βασιστεί μόνο σε ένα σύμπτωμα. Σύμφωνα με στην τελευταία έκδοση του Αμερικάνικου διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών (DSM) «προκειμένου να δοθεί μια διάγνωση ΔΕΠ-Υ, τα συμπτώματα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί πριν το δωδέκατο έτος της ηλικίας και να έχουν διάρκεια ενός εξαμήνου»

Τα συμπτώματα χωρίζονται σε δύο διακριτές ομάδες:

Αρχικά είναι τα πρωτογενή συμπτώματα δηλαδή τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής που έχουν οργανική αιτιολογία και προέρχονται ολοκληρωτικά από την ίδια την διαταραχή. Τα τρία πρωτογενή συμπτώματα αφορούν στην έντονη κινητική δραστηριότητα (υπερκινητικότητα), την αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής (απροσεξία) και στην παρορμητικότητα. Ο Κάκουρος (2001) ισχυρίζεται ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να υπερσχύσουν τα συμπτώματα της μίας ή της άλλης κατηγορίας σε ένα παιδί ενώ σε ένα άλλο να εμφανίζονται τα συμπτώματα όλων των κατηγοριών με την ίδια σοβαρότητα.

Εκτός όμως από τις πρωτογενείς δυσκολίες υπάρχουν και χαρακτηριστικά που εμφανίζονται όταν το περιβάλλον αλληλεπιδρά με το παιδί. Τα συμπτώματα αυτά ονομάζονται δευτερογενή. Ορισμένα από αυτά μπορούν να είναι οι κρίσεις οργής, θυμού, χαμηλό αυτο-συναίσθημα, αντικοινωνική συμπεριφορά, πτώχες κοινωνικές δεξιότητες κ.α., τα οποία αλλάζουν από παιδί σε παιδί.

Το DSMIV παραθέτει διαγνωστικά κριτήρια. Το διαγνωστικό αυτό εργαλείο υποδιαιρεί την συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ σε τρεις κατηγορίες και κάθε μια από αυτές θα πρέπει να πληρούν έξι από τα εννέα κριτήρια προκειμένου οι ειδικοί να προχωρήσουν σε διάγνωση. Οι τύποι είναι οι εξής: απρόσεχτος, υπερκινητικός-παρορμητικός και συνδυασμένος τύπος. Συνήθως ένας από αυτούς τους τύπους υπερσχύει από τους άλλους δύο.

Πιο αναλυτικά, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι:

ΑΠΡΟΣΕΞΙΑ: Εφόσον έξι ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα απροσεξίας έχουν επιμείνει για τουλάχιστον 6 μήνες, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο.

1. Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες.

2. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντά του ή στο παιχνίδι

3. Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του μιλούν
4. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει σχολικές εργασίες, δουλειές που του ανατίθενται ή καθήκοντα στον χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αδυναμία κατανόησης των οδηγιών)
5. Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες
6. Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να εμπλακεί σε δουλειές που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι)
7. Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές ή δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, μολύβια, βιβλία, εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι)
8. Συχνά η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα
9. Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες.

ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ: Από τα ακόλουθα συμπτώματα υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας, έξι ή περισσότερα, έχουν επιμείνει για τουλάχιστον 6 μήνες, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο.

ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση του
2. Συχνά αφήνει τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος
3. Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα κινητικής ανησυχίας)
4. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα (DSM-IV) ή
5. Συχνά κάνει θορύβους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή δεν μπορεί να συμμετέχει ήσυχα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (ICD-10)
6. Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή» (DSM-IV)
7. Επιδεικνύει ένα σταθερό μοντέλο υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας το οποίο δεν τροποποιείται ουσιαστικά ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες ή απαιτήσεις (ICD-10)
8. Συχνά μιλάει υπερβολικά (DSM-IV)

ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση
2. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
3. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του/της τους άλλους (π.χ. παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια)

4. Συχνά μιλάει υπερβολικά, δυσανάλογα με την απαίτηση του κοινωνικού πλαισίου (ICD-10)⁸⁴

Β) Ορισμένα συμπτώματα υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας ή απροσεξίας που προκαλούν την έκπτωση της λειτουργικότητας ήταν παρόντα πριν την ηλικία των 7 ετών

Γ) Η έκπτωση εξαιτίας των συμπτωμάτων είναι παρούσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια, για παράδειγμα στο σχολείο (ή στην εργασία) και στο σπίτι.

Δ) Πρέπει να υπάρξει σαφής απόδειξη κλινικά σημαντικής έκπτωσης στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Ε) Τα συμπτώματα δε εμφανίζονται αποκλειστικά στην διάρκεια της πορείας μιας Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, Σχιζοφρένειας ή άλλης Ψυχωτικής Διαταραχής και δεν εξηγούνται καλύτερα σε άλλη ψυχική διαταραχή (π.χ. Διαταραχή της Διάθεσης, Αγχώδης Διαταραχή, Αποσυνδετική Διαταραχή ή Διαταραχή της Προσωπικότητας)

Με βάση την νέα έκδοση του DSM-V έχουν υπάρξει κάποιες διαφοροποιήσεις στη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ και αφορούν κυρίως στον αριθμό κριτηρίων και στην ηλικία εμφάνισης της διαταραχής. Συγκεκριμένα για τους μεγαλύτερους εφήβους, ηλικίας πάνω από 17 ετών και τους ενήλικες απαιτείται η παρουσία τεσσάρων συμπτωμάτων είτε απροσεξίας είτε υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας, από έξι που είναι σήμερα. Ακόμα η ηλικία εμφάνισης συμπτωμάτων απροσεξίας είτε υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας αλλάζει από τα 7 έτη στα 12 έτη.

Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Από την βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση.

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια από τις διαταραχές που εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία και συνεχίζει μέχρι και την ενηλικίωση. Αλλά σε κάθε περίοδο της ζωής ενός ανθρώπου με ΔΕΠ-Υ, τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αλλάζουν μορφή ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο που βρίσκεται. Η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την έγκυρη διάγνωση της διαταραχής (Κάκουρος, 2001)

α.Βρεφική Ηλικία

Είναι γνωστόν ότι τα παιδιά γεννιούνται με ορισμένες έμφυτες τάσεις, οι οποίες τα βοηθούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και στις αντιδράσεις του περιβάλλοντος. (Thomas&Chess, Κάκουρος&Μανιαδάκη). Για την συγκεκριμένη περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού δεν υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά ύπαρξης ΔΕΠ-Υ αλλά πιθανές ενδείξεις.

Τα «δύσκολα βρέφη» παρουσιάζουν έντονη κινητική δραστηριότητα, ακόμα και μέσα στην κούνια, που δυσκολεύουν τους γονείς στην περιποίηση τους, δυσκολεύονται να ηρεμήσουν, εμφανίζουν συχνά κολικούς και παρουσιάζουν καθυστέρηση στον έλεγχο των σφιγκτήρων και στην πρόσκτηση της γλώσσας.

Τα εμφανέστερα προβλήματα που παρουσιάζουν είναι στην λήψη τροφής και στον ύπνο. Η συχνότητα των γευμάτων τους δεν είναι σταθερή και δυσκολεύουν τις μητέρες να καταναλώσουν την απαραίτητη ποσότητα φαγητού. Είναι πεισματάρικα και εμφανίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην μετάβαση από το γάλα στην στερεά τροφή.

⁸⁴ Πηγή ICD- DSMIV

*Το ICD αποτελεί μία κωδικοποίηση των νοσημάτων από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας που αρχικά έχει σαν σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη ανάλυση και επεξεργασία των ιατρικών διαγνώσεων παγκοσμίως. Παρόλα αυτά όμως το DSM-IV είναι εκείνο που θεωρείται πιο έγκυρο επιστημονικά και χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ολόένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια επειδή παρουσιάζει με αυστηρά επιστημονικό τρόπο τα διαγνωστικά του κριτήρια.

(Κάκουρος,2001.Κάκουρος&Μανιαδάκη,2012.Ross&Ross,1982). Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζουν και στον ύπνο. Τέτοια βρέφη δεν έχουν σταθερό ωράριο ύπνου, ξυπνούν επανειλημμένα σε ακατάστατες ώρες και κλαίνε (Nichamin,1972). Το κλάμα τους είναι παρατεταμένο, οξύ, έντονο και κλαίνε περισσότερο από τα άλλα παιδιά (Κάκουρος&Μανιαδάκη,2012,Wolff,1969).

Οι δυσκολίες που διαθέτουν αυτού του είδους τα βρέφη, είναι πιθανόν να επηρεάσουν συναισθηματικά το περιβάλλον του παιδιού, ειδικά τους γονείς. Έρευνες έχουν δείξει ότι από την βρεφική ηλικία του παιδιού υπήρχε δυσαρμονία στην σχέση μητέρων με παιδιά που αργότερα διαγνώστηκαν με ΔΕΠ-Υ και ένιωθαν από νωρίς συναισθήματα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε ό,τι αφορούσε την ανατροφή του παιδιού.

Συμπεραίνοντας, η ανατροφή του παιδιού σε ένα κατάλληλο, για εκείνο περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το οργανικό πρόβλημα. Επομένως εάν δεν δημιουργηθεί από την αρχή ένα ζεστό και υποστηρικτικό περιβάλλον γύρω από τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες από πολύ μικρή ηλικία, είναι πολύ πιθανόν να εμφανίσουν αργότερα αναπτυξιακά- συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.

β. Νηπιακή Ηλικία

Σταδιακά, το «δύσκολο» με αυξημένη κινητική δραστηριότητα βρέφος αναπτύσσεται σε ένα υπερκινητικό και αντιδραστικό νήπιο. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ σε αυτή την ηλικία, είναι παρορμητικά, ανυπάκουα και τολμηρά.

Η ενεργητικότητα τους είναι άσκοπη. Φαίνεται να διαθέτουν ανεξάντλητα αποθέματα ενέργειας και η κινητικότητα τους να είναι ιδιαίτερα αυξημένη. Μεταπηδούν από την μία δραστηριότητα στην άλλη και σπάνια μπορούν να ασχοληθούν με το ίδιο πράγμα περισσότερο από τρία λεπτά. Υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί κάνει αδέξιες και άγαρμπες κινήσεις. Γενικότερα, δεν μπορεί να μείνει ήσυχο για περισσότερο από λίγα λεπτά. Οι γονείς κουράζονται να βλέπουν το παιδί τους να είναι συνεχώς σε εγρήγορση και να το έχουν συνεχώς υπό την επίβλεψή τους.

Επιπλέον, λόγω της παρορμητικότητας τους και της έλλειψης φόβου των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι αναμενόμενο να χτυπά συχνά και να βρίσκεται συνεχώς υπό τον κίνδυνο κάποιου ατυχήματος. Γιαυτό και χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και επίβλεψη.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν έντονες εκρήξεις θυμού ή οργής και απογοητεύονται πολύ εύκολα. Γύρω από το κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, συνομήλικοι, οικογένεια) είναι ιδιαίτερα αντιδραστικά και προκλητικά γιατί θέλουν να τραβήξουν την προσοχή των γύρω ατόμων. Τα νήπια δεν μπορούν να ενσωματωθούν εύκολα σε ομάδες συνομηλίκων τους και η αντιδραστική του συμπεριφορά είναι πιο έντονη. Είναι περισσότερο επιθετικά, λιγότερο συνεργάσιμα και μπλέκονται συχνά σε καβγάδες. Εκδηλώνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών και δε συνειδητοποιούν ότι προκαλούν πόνο.

Το κυριότερο όμως χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και οι δυσκολίες τους στην άρθρωση και στην δομή του προφορικού λόγου και πιθανόν αργότερα, κατά την σχολική τους ζωή, να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Το βασικό στοιχείο της προσχολικής ηλικίας είναι η γλωσσική ανάπτυξη και σε περίπτωση κάποιας δυσκολίας οι γονείς προβληματίζονται.

Η παρορμητική και αντιδραστική συμπεριφορά του νηπίου μπορεί να προκαλέσει προβλήματα προσαρμογής μέσα στην τάξη. Αυτό μπορεί να επιφέρει το αποτέλεσμα απόκλισης τους από τους παιδικούς σταθμούς και άλλους χώρους της γειτονιάς.

γ.Σχολική ηλικία (Δημοτικού)

Η είσοδος παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο σηματοδοτεί την εμφάνιση νέων συμπτωμάτων, που επηρεάζουν όλο και πιο σημαντικές πλευρές του παιδιού (μαθησιακές, συναισθηματικές δυσκολίες) με αποτέλεσμα οι γονείς να ανησυχούν και να απευθύνονται γρήγορα σε έναν ειδικό.

Η απότομη αύξηση των απαιτήσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος από το παιδί με ΔΕΠ-Υ, αποτελεί την βάση για την εμφάνιση δευτερογενών συμπτωμάτων όπως εκρήξεις θυμού, χαμηλή αυτοεκτίμηση, εναλλαγές της ψυχικής διάθεσης.

Λόγω της έντονης κινητικότητας τους ενδέχεται το παιδί να σηκώνεται από την θέση του και να περιφέρεται μέσα στην τάξη. Ακόμα, δυσκολεύεται να παραμείνει στην θέση του για αρκετή ώρα. Ενώ, ακόμη και καθιστό, μπορεί να κάνει θόρυβο ή άσκοπες κινήσεις εμποδίζοντας το μάθημα. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός ασχολείται με το παιδί μόνο όταν κάνει φασαρία ή τον ενοχλεί η συμπεριφορά του. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι άλλοι ασχολούνται μαζί τους κάθε φορά που γίνονται ενοχλητικά και επομένως οι εγγενείς δυσκολίες αυτορύθμισης αυξάνονται, αφού τα παιδιά αυτά δεν έχουν κανένα κίνητρο να προσπαθήσουν να ελέγξουν την συμπεριφορά τους και να αναστείλουν τις ανεπιθύμητες για το περιβάλλον αντιδράσεις τους (Μανιαδάκη, 2001). Ο προσωπικός τους χώρος μπορεί να είναι ακατάστατος. Σπάνια ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες τις οποίες ξεκινούν, ιδιαίτερα τις σχολικές τους εργασίες, άσχετα αντικείμενα βρίσκονται στο θρανίο, κάποια βιβλία μπορεί να βρίσκονται στο πάτωμα, ή ξεχνούν τα βιβλία τους.

Γίνεται συχνά αναφορά στην εύκολη διάσπαση προσοχής τους. Ονειροπολούν και είναι αφηρημένα κατά την διάρκεια του μαθήματος. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος για ορισμένες από τις εργασίες που υποδεικνύουν οι δάσκαλοι ή στην δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν το μαθησιακό αντικείμενο. Ακόμα και εάν ο δάσκαλος κινήσει το ενδιαφέρον στο παιδί, δεν είναι βέβαιο ότι θα την ολοκληρώσει εάν δεν δέχεται συνεχή επιτήρηση και παρότρυνση. Υπάρχουν φορές που την μια φορά θα καταφέρουν επιτυχώς να επιτελέσουν μια εργασία και την αμέσως επόμενη να μην μπορούν. Αυτό το «σκαμπανέβασμα» στην επίδοση ερμηνεύεται από πολλούς ως τεμπελιά ή αδιαφορία. Για ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ η ασυνέπεια αυτή είναι αποτέλεσμα της παρορμητικής συμπεριφοράς του και του βαθμού κινητοποίησης και διέγερσης της προσοχής του την ώρα που ασχολείται με την συγκεκριμένη δραστηριότητα (Κάκουρος&Μανιαδάκη,2006:109).

Στην μέση παιδική ηλικία, παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν προβλήματα στην συμπεριφορά. Η συμπεριφορά τους είναι θορυβώδης, διασπαστική, προκλητική τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο και προκαλούν την υπομονή και την ανοχή των δασκάλων και των γονέων. Υπάρχουν συχνά ξεσπάσματα θυμού, έλλειψη συμμόρφωσης στους κανόνες, γρήγορες εναλλαγές της ψυχικής διάθεσης (κλαίει και σε κλάσματα δευτερολέπτων χαμογελάει). Ο τρόπος χειρισμού των δυσκολιών αυτών από το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Τις περισσότερες φορές, τα περιβάλλουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης καθώς η διαφορά ανάμεσα στις ικανότητες των παιδιών και στις ικανότητες του περιβάλλοντος τα οδηγεί σε λανθασμένες αντιλήψεις για τους εαυτούς τους.

Ορισμένες φορές, οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν και τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Αντιμετωπίζουν μια απορριπτική συμπεριφορά από τους συνομήλικους τους. Κοινωνιομετρικές μετρήσεις έχουν δείξει ότι παιδιά με ΔΕΠ-Υ επιλέγονται σπανιότερα για παρέα από τους συνομηλικούς τους. Τέτοια παιδιά γίνονται στόχος πειραγμάτων γιατί είναι «διαφορετικά» από τα άλλα παιδιά και δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους δικούς τους ρυθμούς. Είναι δυνατόν και τα ίδια τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να προκαλούν αυτά τα πειράγματα γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αποφύγουν την πλήρη αδιαφορία των συνομήλικων τους.

δ.Εφηβική και ενήλικη ζωή.

Στην εφηβεία τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας αμβλύνονται αλλά τα παιδιά αυτά εξακολουθούν να είναι πιο παρορμητικά και ενεργητικά από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και ξεχωρίζουν μέσα στην τάξη. Διαθέτουν εναντιωματική-προκλητική διαταραχή και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Ως αποτέλεσμα, καταφεύγουν στο αλκοόλ ή κάνουν κατάχρηση ουσιών. Τους κατακλύζει μια παραβατικότητα και ανυπακοή απέναντι στις αρχές και τους κανόνες. Η σχολική αποτυχία είναι πιθανή. Ως προς τα ψυχικά χαρακτηριστικά, η αυτοεκτίμηση τους είναι χαμηλή, διαθέτουν μια συνεχή ανησυχία και νευρικότητα. Συχνά έφηβοι με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν και κάποια συμπτώματα κατάθλιψης.

Τα προβλήματα στην ενηλικίωση δεν εμφανίζουν σημαντικές αλλαγές από την εφηβεία. Ως επιπρόσθετα συμπτώματα είναι οι δυσκολίες που εμφανίζουν στην εύρεση εργασίας και στο γάμο, η αδυναμία ελέγχου παρορμητικής συμπεριφοράς και η μη ανάληψη πρωτοβουλιών.

Αντί επιλόγου

Μέσα λοιπόν από τις ερευνητικές διαδικασίες, τα πονήματα και την εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων πάνω στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, που αφορά παιδιά όλων των ηλικιών αλλά και ενήλικες καταλαβαίνει κανείς πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική παρέμβαση, της οποίας τα ευεργετικά αποτελέσματα δύνανται να επεκταθούν χρονικά σε όλη την διάρκεια της ζωής του πάσχοντος ατόμου.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ- ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders – Fourth Edition (2000)/ Fifth edition (DSM-V) (2013). American Psychiatric Association.
2. Κακουρος,Ε.&Μανιαδάκη, Κ. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
3. Κάκουρος Ε. &Μανιαδάκη Κ. (2006). Θέματα ψυχοπαθολογίας για παιδιά και νέους. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
4. Καλαντζή Αζίζι& Ζαφειροπούλου, Μ. (2004) (Επιμ. Εκδ.). Προσαρμογή στο σχολείο : Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
5. Καμούτσα Ι. , Κοτσιφή Μ., Νικολακοπούλου Θ. (2011) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Ηράκλειο,28-36
6. Μπεγλίτη,Μ., Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, Αθήνα, 2006
7. Μπέκα Α., Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαταραχή ελλειμματικής προσωπικότητας(ΔΕΠ-Υ), Διπλωματική εργασία για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή, Αθήνα, Ιούλιος 2013.
8. Παπαδάτος, Γ. (2010). Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων, εκδόσεις: Gutenberg
9. Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς (Απόδοση στα ελληνικά και επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ.Σολδάτος& Β. Μαυρέας). Αθήνα: Β ' Ιατρικές εκδόσεις (1993)
10. Τσιάντης,Ι.,&Μανωλόπουλος, Σ.(1987) (επιμ.Έκδ.). Σύγχρονα θέματα παδοψυχιατρικής Πρώτος τόμος. Πρώτο μέρος ανάπτυξη. Αθήνα:Καστανιώτης

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. Εταιρεία Μελέτης Διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής Υπερκινητικότητας (ΕΕΜ ΔΕΠΥ),(
<http://adhd.gr/>)
2. Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας,
(<http://www.adhdhellas.org/>)
3. Σμυρναίου Ζ., διάσπαση ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-
Υ)(<http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP263/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5.pdf>)

Διερεύνηση της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στην καθημερινή διδακτική πράξη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου

Χριστίνα Κωστούλα, Φιλόλογος, MSc στις Επιστήμες της αγωγής

christina.kostoula@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει, αρχικά, στον προσδιορισμό των βασικών ενεργειών του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Επιδιώκει, ακόμη, να παρουσιάσει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους στο γλωσσικό μάθημα της Α΄ Γυμνασίου. Οι μέθοδοι έρευνας που επιλέχθηκαν είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, δεν αξιοποιούν δημιουργικές διαδικασίες και τεχνικές στο μάθημα και δεν διαμορφώνουν μια θετική δημιουργική σχολική ατμόσφαιρα. Διαπιστώνεται, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ελλείψεις γνώσεις σχετικά με τη φύση της δημιουργικής σκέψης και τους τρόπους άσκησης της, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή τους.

Λέξεις –Κλειδιά: δημιουργική σκέψη; δημιουργικές διαδικασίες; καθημερινή σχολική πρακτική

Abstract

This article aims to define the main actions of teachers in encouraging creativity. Furthermore, it aims to present the research conducted in order to investigate if teachers, who teach the course Modern Greek language on the first grade of high school, nurture creative thinking in daily teaching act. The research methods that have been chosen are observation and interview. The results of our research show that teachers do not nurture student's creative skills, they do not use creative processes and techniques and they do not ensure a positive creative atmosphere. It is noted that teachers are unaware of the nature of creativity and how it can be developed. Therefore, teachers should be educated on this subject.

Keywords: creative thinking; creative process; daily teaching act

I. Εισαγωγή

Η δημιουργική σκέψη συνιστά ένα ανώτερο είδος σκέψης της οποίας η σπουδαιότητα τόσο για το άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο είναι πλέον αναγνωρισμένη. Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια στην ελληνική και ξένη παιδαγωγική βιβλιογραφία επισημαίνεται η αναγκαιότητα της συστηματικής καλλιέργειάς της στο σχολείο. Παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο το αίτημα αυτό τυγχάνει μεγάλης επιδοκιμασίας, εγείρονται αρκετοί προβληματισμοί σχετικά με το, αν η δημιουργικότητα κατέχει τη θέση που της αξίζει στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που μας ώθησε να επικεντρώσουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε αν οι φιλόλογοι καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους στο μάθημα της Νεοελληνικής

Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Τα γλωσσικά μαθήματα αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη του μαθητή μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας ενώ η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα και να αξιοποιεί την ποικιλία των εννοιών και των συνειρμών, που περιέχει δημιουργεί προϋποθέσεις για δημιουργική έκφραση (Νημά,2002:273).

II. Βασικές ενέργειες του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κυριότερος παράγοντας ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης του παιδιού και του εφήβου, γιατί από τις ενέργειές του και την προσωπικότητά του θα εξαρτηθεί η απελευθέρωση και η ενίσχυση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών του. Αρχικά, θεωρείται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων, με τις οποίες δεν θα πρέπει να στοχεύει μόνο στη συσσώρευση των γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να σκέπτονται κριτικά και δημιουργικά. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η διερευνητική, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν προσεκτικά τα δεδομένα του θέματος και να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση. Έτσι, οι μαθητές κατακτούν τη γνώση με προσωπική συμμετοχή, καλλιεργείται η ερευνητική τους διάθεση και προάγεται η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία και η πνευματική αυτονομία (Χαραλαμπίδης,1966:158-159·Ζάγκου,2001:106·Σιδερίδης & Σύβακα,2008:40).

Απαραίτητο στοιχείο για την παραγωγή δημιουργικού έργου αποτελεί η παροχή ελευθερίας στους μαθητές στην επιλογή εκείνου του τρόπου εργασίας και μάθησης που τους ταιριάζει καλύτερα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να μάθει τους μαθητές ν' αναζητούν διαφορετικούς τρόπους εκτέλεσης εργασιών και αντιμετώπισης προβλημάτων καθώς και να τους παρέχει ευκαιρίες, για να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους. (Χαραλαμπίδης,1966:164-165·Τριλιανός,2009:107). Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, μπορεί να αξιοποιεί ειδικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην άσκηση των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών όπως είναι η τεχνική του κατιδεασμού, το κοινωνιόγραμμα κ.λ.π. (Ξανθάκου,1998:95,99,106).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών του θα πρέπει να φροντίσει να αποκτήσουν οι μαθητές το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές πολλές πηγές γνώσεων, ώστε να έχουν μια πολύπλευρη γνώση του κάθε θέματος και να μην περιορίζονται μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο και σε αυτά που λέει ο δάσκαλος (Νικολόπουλος,1986:34·Καψάλης,2007:180).

Καθίσταται, ακόμη, αναγκαία η επάρκεια του εκπαιδευτικού στην επινόηση και υποβολή ερωτήσεων, καθώς η ερώτηση αποτελεί την αφετηρία μιας δημιουργικής ενασχόλησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει ερωτήσεις που να είναι κατανοητές από τους μαθητές, να μην απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις αλλά να τους ζητούν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις γύρω από ένα θέμα, να κάνουν υποθέσεις, εκτιμήσεις και προτάσεις. Προτείνεται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να θέτουν αποκλίνουσες ερωτήσεις, που σημαίνει ότι θα πρέπει να απαιτούν από τον μαθητή δημιουργικότητα και φαντασία, να επιδέχονται περισσότερες από μία ορθές απαντήσεις, να προκαλούν την περιέργεια και την ερευνητική διάθεση των μαθητών και να δημιουργούν συνθήκες πρωτοβουλιών, ευελιξίας και πρωτοτυπίας (Θεοφιλίδης,1988:32·Γιοκαρίνης,1995:87·Καψάλης,2007:181-182).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την απάντηση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου αλλά και για την επίλυση προβλημάτων είναι να παρέχεται στους μαθητές αρκετός χρόνος. Έτσι, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να σκέφτονται πολύ καλά το πρόβλημα, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες διατύπωσης νέων, πρωτότυπων ιδεών και λύσεων(Σιδερίδης & Σύβακα,2008:40·Τριλιανός,2009:109). Επιπρόσθετα, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να δοκιμάζουν την αλήθεια των ιδεών τους και των υποθέσεών τους. Θα πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει στους μαθητές δεξιότητες αξιολόγησης, προκειμένου κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας να είναι σε θέση να προβαίνουν σε κρίσεις και εκτιμήσεις

του παραγόμενου έργου τόσο των δικών τους όσο και των άλλων (Torrance,1965:23· Πασσάκος,1977:135· Τριλιανός,2009:106).

Ακόμη, είναι γενικά παραδεκτό ότι οι μαθητές μαθαίνουν μόνον εκείνα τα πράγματα για τα οποία αξιολογούνται και βαθμολογούνται. Θα πρέπει, επομένως, ο εκπαιδευτικός στις παντός είδους εξετάσεις να συμπεριλαμβάνει μαζί με τις ερωτήσεις γνώσεων και τις ερωτήσεις κρίσεως και ερωτήσεις που απαιτούν την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης, προκειμένου να απαντηθούν (Torrance,1965:14· Torrance,1995:25· Παρασκευόπουλος,2004:122).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει μια θετική δημιουργική σχολική ατμόσφαιρα, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις θα στηρίζονται στην αμοιβαία αγάπη και την ισότητα μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι φιλικός, να χρησιμοποιεί το χιούμορ, να δημιουργεί ατμόσφαιρα χαράς και αισιοδοξίας και να προωθεί τη βελτίωση και την πρόοδο όλων των μαθητών. Στη σχολική τάξη θα πρέπει να βασιλεύει η αυτοελεγχόμενη ελευθερία και η απουσία φόβου της αποτυχίας ή της σκληρής κριτικής (Χαραλαμπίδης,1966:158· Παπάς,1985:219· Ξανθάκης,1998:68-69· Τριλιανός,2009:106).

III Έρευνα

1. Καθορισμός σκοπού, ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως βασικό σκοπό μέσα από την παρατήρηση διδασκαλιών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου καθώς και μέσα από την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα να ελέγξει αν επιδιώκεται ή όχι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Με βάση τον σκοπό αυτό διατυπώθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα : Αν μία από τις βασικές επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος στην Α' Γυμνασίου είναι η αγωγή της δημιουργικότητας, τότε ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης καλλιεργεί αυτή την ικανότητα μέσα από δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας;

Από το ερευνητικό ερώτημα προέκυψε η ακόλουθη ερευνητική υπόθεση: Αναμένεται ο φιλόλογος που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα στην Α' Γυμνασίου να καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών του.

1.1 Αναμένεται ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει τις επιμέρους ικανότητες της δημιουργικής σκέψης.

1.2 Αναμένεται ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί δημιουργικές διαδικασίες και τεχνικές.

1.3 Αναμένεται ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει μια θετική δημιουργική σχολική ατμόσφαιρα.

3. Η μέθοδος έρευνας

Για την πραγματοποίηση των ερευνητικών μας προσπαθειών επιλέχθηκαν η ποσοτική μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης και η ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Πραγματοποιήθηκε μεθοδολογικός τριγωνισμός με στόχο μέσα από τη συμπληρωματικότητα των μεθόδων να προκύψουν δεδομένα που να απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4. Ανάπτυξη εργαλείων έρευνας

3.1 Παρατήρηση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια αριθμητική κλίμακα διαβάθμισης με πέντε αριθμητικά σημεία, κάθε ένα από τα οποία εκφράζει σε διαφορετικό βαθμό τη συχνότητα εκδήλωσης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς (1,2,3,4,5 που αντιστοιχούν σε ποτέ, σπάνια, ενίοτε, συχνά, πολύ συχνά). Η κλίμακα αποτελείται από 25 δηλώσεις-προτάσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν με βάση τους τρεις θεματικούς άξονες της παρατήρησης που είναι: α) Άσκηση των επιμέρους ικανοτήτων της δημιουργικής σκέψης, β) Αξιοποίηση δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών, γ) Διαμόρφωση θετικής δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας

3.2 Συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος αποτελείται από 14 ερωτήσεις. Ως προς τη μορφή των ερωτήσεων επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν με βάση τους τρεις θεματικούς άξονες της συνέντευξης: α) Πως οι φιλόλογοι αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα, β)Αν οι φιλόλογοι καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη στο γλωσσικό μάθημα, γ)Αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δημιουργικές διαδικασίες και τεχνικές.

4. Το δείγμα της έρευνας

Επιλέχθηκε ως μέθοδος επιλογής του δείγματος η απλή τυχαία δειγματοληψία με επανάθεση, προκειμένου κάθε μέλος του μελετώμενου πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί. Έτσι, από το σύνολο των διδασκαλιών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, που διεξάγονται στην περιοχή της Αθήνας επιλέχθηκαν να παρατηρηθούν 10 διδασκαλίες και να πραγματοποιηθούν ισάριθμες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, που διεξήγαγαν τις διδασκαλίες. Παρακολούθησαμε τις διδασκαλίες 10 φιλολόγων εκ των οποίων οι 9 ήταν γυναίκες και 1 ήταν άντρας. Από τους 10 φιλόλογους οι 2 φιλόλογοι είχαν προϋπηρεσία κάτω από 10 χρόνια, οι 4 υπηρετούσαν στην εκπαίδευση από 11 μέχρι 20 χρόνια και οι υπόλοιποι 4 είχαν προϋπηρεσία από 21 μέχρι 30 χρόνια.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα σχολεία, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα και ο αριθμός των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων, που έγιναν σε κάθε σχολείο.

Πίνακας 4.1 Περιγραφή του δείγματος

α /α	Περιοχή	Ονομασία σχολείου	Αριθμός παρατηρήσεων	Αριθμός συνεντεύξεων
1	Νομός Αττικής	60 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	1	1
2		Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο	1	1
3		30 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	2	2
4		21 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	1	1
5		8 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	2	2
6		1 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	1	1
7		2 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	1	1
8		2 ^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών	1	1
Σύνολο			10	10

Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 4 και 18 Δεκεμβρίου 2015.

5.Ανάλυση δεδομένων

5.1 Παρατήρηση

Ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών είναι ποσοτικός. Ακολουθήθηκαν διαδικασίες που εντάσσονται στην περιγραφική στατιστική, καθώς ο στόχος μας ήταν να παρουσιάσουμε τη συχνότητα στην οποία εμφανίζεται η υπό εξέταση συμπεριφορά. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες απλής κατανομής με συχνότητες (τιμές και ποσοστά). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα υπολογιστικά φύλλα Excel 2013.

5.2 Συνέντευξη

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Στην περίπτωση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου επιχειρήθηκε, αρχικά, η συστηματική μελέτη και ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων, προκειμένου να καθοριστεί ένα ταξινομικό σύστημα, για να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις. Κάθε απάντηση κατηγοριοποιήθηκε σε μία και μόνο κατηγορία. Προέκυψαν ενότητες γενικού νοήματος, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και αντιστοιχήθηκαν με τους άξονες συνέντευξης. Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση των ερωτήσεων κλειστού τύπου ο τρόπος κατηγοριοποίησης είναι ενσωματωμένος στην απάντηση από την κατασκευή της ερώτησης. Στη συνέχεια, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων, ώστε να καταστεί δυνατή η στατιστική επεξεργασία.

6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

6.1 Παρατήρηση

•Άσκηση των επιμέρους ικανοτήτων της δημιουργικής σκέψης

Πίνακας 6.1.1 Ποσοστά άσκησης των δημιουργικών ικανοτήτων

	Ποτέ	Σπάνια	Ενίστε	Συχνά	Πολύ Συχνά	Σύνολο
Πνευματική ευχέρεια	70,0	0,0	20,0	10,0	0,0	100,0
Πνευματική ευελιξία	80,0	0,0	20,0	0,0	0,0	100,0
Πρωτοτυπία	80,0	0,0	20,0	0,0	0,0	100,0
Επεξεργασία ιδεών	90,0	0,0	10,0	0,0	0,0	100,0
Ευαισθησία προς τις προβληματικές καταστάσεις	60,0	0,0	40,0	0,0	0,0	100,0
Αναλογική σκέψη	80,0	20,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Μετασχηματισμό	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

ιδεών						
Φαντασία	60,0	0,0	10,0	30,0	0,0	100,0
Αναλυτική ικανότητα	0,0	20,0	50,0	30,0	0,0	100,0
Συνθετική ικανότητα	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

•Αξιοποίηση δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών

Πίνακας 6.1.2 Ποσοστά αξιοποίησης δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών

	Ποτέ	Σπάνια	Ενίοτε	Συχνά	Πολύ Συχνά	Σύνολο
Ενεργοποίηση της ερευνητικής-ανακαλυπτικής διάθεσης των μαθητών	80,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100,0
Αξιοποίηση μη δασκαλοκεντρικών μορφών διδασκαλίας	80,0	0,0	20,0	0,0	0,0	100,0
Παρώθηση των μαθητών σ'έναν ενεργητικό τρόπο παρατήρησης, προσοχής και αντίληψης των κειμένων	90,0	0,0	10,0	00,0	0,0	100,0
Χρησιμοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών	80,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100,0
Χρήση αποκλινουσών ερωτήσεων	50,0	20,0	30,0	0,0	0,0	100,0
Προτεραιότητα στη μαθητική ερώτηση	30,0	40,0	30,0	0,0	0,0	100,0
Παροχή χρόνου στους μαθητές να ακούν, να παρατηρούν, να	50,0	30,0	20,0	0,0	0,0	100,0

διερευνούν και να αναπτύσσουν συνεχώς ιδέες						
Αυτοαξιολόγηση γραπτών ή προφορικών παραγωγών	80,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100,0
Χρησιμοποίηση ποικιλίας πηγών	90,0	0,0	0,0	10,0	0,0	100,0
Ποικιλία τρόπων εργασίας	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Ανάθεση κατ'οίκον εργασιών που απευθύνονται στις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

- Διαμόρφωση θετικής δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας

Πίνακας 6.1.3 Ποσοστά διαμόρφωσης θετικής δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας

	Ποτέ	Σπάνια	Ενίοτε	Συχνά	Πολύ Συχνά	Σύνολο
Αξιοποίηση του χιούμορ στη διδασκαλία	50,0	0,0	30,0	20,0	0,0	100,0
Διαμόρφωση κλίματος διανοητικής ελευθερίας	60,0	0,0	30,0	10,0	0,0	100,0
Συνεργασία μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος	80,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100,0
Αποφυγή της πρόωρης κριτικής και αποδοκιμασίας των ιδεών των μαθητών	50,0	0,0	30,0	20,0	0,0	100,0

6.2 Συνέντευξη

- Πως οι φιλόλογοι αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα

Πίνακας 6.2.1 Ποσοστά του τρόπου αντιμετώπισης της δημιουργικότητας

	Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω	Σύνολο
Δυνατότητα εφαρμογής της δημιουργικότητας σε όλους τους τομείς της	80,0	0,0	20,0	100,0

γνώσης				
Δυνατότητα κάθε ανθρώπου να είναι δημιουργικός	90,0	10,0	0,0	100,0
Η δημιουργικότητα ανήκει στις ικανότητες που θα πρέπει να καλλιεργούνται στο σχολείο	100,0	0,0	0,0	100,0

- Αναγκαιότητα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στο γλωσσικό μάθημα

Πίνακας 6.2.2 Ποσοστά αναγκαιότητας της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στο γλωσσικό μάθημα

	Ποσοστά
Ναι, γιατί αποτελεί μία από τις σημαντικότερες νοητικές λειτουργίες του ανθρώπου	20,0
Όχι, θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	80,0
Σύνολο	100,0

- Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης

Πίνακας 6.2.3 Ποσοστά καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης

	Ναι	Όχι	Σύνολο
Στόχος της διδασκαλίας η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης	40,0	60,0	100,0
Σχεδίαση δημιουργικών δραστηριοτήτων στη φάση του σχεδιασμού της διδασκαλίας	40,0	60,0	100,0
Αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στις εξετάσεις	10,0	90,0	100,0

- Δημιουργικές ικανότητες που καλλιεργήσαν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα

Πίνακας 6.2.4 Ποσοστά δημιουργικών ικανοτήτων που καλλιεργήσαν οι εκπαιδευτικοί

	Ποσοστά
Δεν γνωρίζω	20,0
Καμία	50,0
Αναφορά σε άλλες ικανότητες	30,0

Σύνολο	100,0

- Ανάθεση συνθετικών-διαθεματικών δημιουργικών εργασιών στους μαθητές

Πίνακας 6.2.5 Ποσοστά ανάθεσης συνθετικής-διαθεματικής εργασίας στους μαθητές

	Ποσοστά
Ποτέ	40,0
Σπάνια	50,0
Συχνά	10,0
Πάντα	0,0
Σύνολο	100,0

- Λόγοι μη ανάθεσης διαθεματικών εργασιών

Πίνακας 6.2.6 Ποσοστά λόγων μη ανάθεσης διαθεματικών εργασιών

	Ποσοστά
Έλλειψη χρόνου	41,7
Παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές	25,0
Δεν είναι ενδιαφέρουσες στους μαθητές	16,7
Δυσκολία στη συνεργασία με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων	8,3
Απαιτεί μεγάλη προετοιμασία από μέρος του εκπαιδευτικού	8,3
Σύνολο	100,0

- Κατάλληλη μορφή διδασκαλίας για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης

Πίνακας 6.2.7 Ποσοστά κατάλληλων μορφών διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης

	Ποσοστά
Εκθετικού τύπου	20,0
Διερευνητικού τύπου	40,0
Δεν γνωρίζω	40,0
Σύνολο	100,0

- Γνώση ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Πίνακας 6.2.8 Ποσοστά γνώσης ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς

	Ποσοστά

Ναι	40,0
Όχι	60,0
Σύνολο	100,0

- Συχνότητα διατύπωσης νέων ασυνήθιστων ιδεών από μέρους των μαθητών

Πίνακας 6.2.9 Ποσοστά διατύπωσης νέων ασυνήθιστων ιδεών από τους μαθητές

	Ποσοστά
Ποτέ	0,0
Σπάνια	60,0
Ενίοτε	30,0
Συχνά	10,0
Πολύ συχνά	0,0
Σύνολο	100,0

- Τρόποι αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις ασυνήθιστες ιδέες των μαθητών

Πίνακας 6.2.10 Ποσοστά τρόπων αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις ασυνήθιστες ιδέες των μαθητών

	Ποσοστά
Τις ακούω με προσοχή και προσπαθώ μέσα από τη συζήτηση να τους βοηθήσω να ανακαλύψουν την αξία τους	50,0
Τις προσπερνώ με διακριτικότητα, όταν τις θεωρώ μη ρεαλιστικές	50,0
Σύνολο	100,0

- Συχνότητα διατύπωσης σύντομων, συγκεκριμένων, τυποποιημένων απαντήσεων από μέρους των μαθητών

Πίνακας 6.2.11 Ποσοστά διατύπωσης σύντομων, συγκεκριμένων, τυποποιημένων απαντήσεων

	Ποσοστά
Ποτέ	0,0

Σπάνια	0,0
Ενίοτε	10,0
Συχνά	60,0
Πολύ συχνά	30,0
Σύνολο	100,0

8. Όρια και περιορισμοί

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι συνιστά αδυναμία της έρευνάς μας το γεγονός ότι η παρατήρηση διεξήχθη από έναν παρατηρητή. Ο δεύτερος παρατηρητής θα μας παρείχε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της παρατήρησης, να επιτύχουμε έναν έλεγχο επαλήθευσης και μ' αυτό τον τρόπο, να αυξήσουμε το κύρος και την αξιοπιστία της έρευνάς μας. Η απουσία του είχε ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εξάρτηση των αποτελεσμάτων από την υποκειμενική μας κρίση.

9. Συζήτηση – Εξαγωγή συμπερασμάτων

Η πρώτη επιμέρους υπόθεση, που αφορά στην ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων της δημιουργικής σκέψης από τον εκπαιδευτικό δεν επαληθεύεται. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι φιλόλογοι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους δεν θέτουν ως στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών τους ούτε σχεδιάζουν αντίστοιχες δραστηριότητες. Αν και το σύνολο των ερωτηθέντων φιλολόγων θεωρεί ότι η δημιουργικότητα ανήκει στις ικανότητες που θα πρέπει να καλλιεργούνται στο σχολείο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο γλωσσικό μάθημα δεν θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αλλά στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν την άσκηση της δημιουργικής σκέψης από την επεξεργασία και την εκμάθηση των γλωσσικών φαινομένων. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, αδυνατούν να κατανοήσουν ότι η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μπορεί να συνυφανθεί με την καθημερινή διδακτική εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, με τις ενέργειές τους είτε δεν συμβάλλουν καθόλου στην ανάπτυξη και στη χρησιμοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών είτε το πράττουν με τρόπο μη συστηματικό. Ενώ παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, που κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει ασκήσει κάποιες δημιουργικές ικανότητες, όπως εκείνες της πνευματικής ευχέρειας και ευελιξίας, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αναφέρουν ποιες δημιουργικές ικανότητες άσκησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή αναφέρουν ως δημιουργικές άλλες ικανότητες. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αγνοούν τη φύση της δημιουργικής σκέψης, αφετέρου, όταν καλλιεργούν κάποιες δημιουργικές ικανότητες το κάνουν μη στοχευμένα, τυχαία και αποσπασματικά.

Η δεύτερη επιμέρους υπόθεση, που αφορά στην αξιοποίηση από μέρους του εκπαιδευτικού δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών δεν επαληθεύεται. Συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι δεν παρωθούν τους μαθητές σ' έναν ενεργητικό τρόπο παρατήρησης, προσοχής και αντίληψης των κειμένων. Παρατηρούμε ότι οι κυρίαρχες μορφές διδασκαλίας, που αξιοποιούνται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δίνουν τον κεντρικό ρόλο στον δάσκαλο, ενώ οι μαθητές

προσεγγίζουν τη νέα γνώση με τρόπο παθητικό. Οι μορφές διδασκαλίας διερευνητικού τύπου, οι οποίες ενεργοποιούν την ερευνητική-ανακαλυπτική διάθεση των μαθητών δεν αξιοποιούνται. Διαπιστώνουμε, μάλιστα, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όχι μόνο δεν εφαρμόζει στην πράξη, αλλά αγνοεί και σε θεωρητικό επίπεδο ποιες μορφές διδασκαλίας είναι καταλληλότερες για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αλλά και ποιες είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες βοηθούν στη δημιουργική παραγωγή ιδεών.

Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, δεν θέτουν αποκλίνουσες ερωτήσεις στους μαθητές τους, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά στη δημιουργική διδασκαλία, καθώς η ερώτηση αποτελεί την αρχή κάθε δημιουργικής ενασχόλησης. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, επομένως, κυριαρχείται από ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις είναι σύντομες και συγκεκριμένες, γεγονός που αναγνωρίζεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι ο χρόνος που παραχωρείται στους μαθητές, για να σκεφτούν και να διατυπώσουν νέες, πρωτότυπες ιδέες δεν είναι αρκετός. Ο στοχασμός, επομένως, και η επιμονή δεν διδάσκονται. Διαπιστώνουμε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν προτεραιότητα στη μαθητική ερώτηση, καθώς ελάχιστες είναι οι ερωτήσεις, που διατυπώνουν οι μαθητές.

Ακόμη, η πλειοψηφία των φιλολόγων δεν αναθέτει ποτέ στους μαθητές του συνθετικές-διαθεματικές εργασίες ατομικές ή ομαδικές ή το πράττει ελάχιστες φορές. Σύμφωνα με τους ίδιους οι σημαντικότεροι λόγοι της μη αξιοποίησής τους είναι η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος βαθμός δυσκολίας, που παρουσιάζουν για τους μαθητές, η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών, η απαίτηση μεγάλης προετοιμασίας από μέρους του εκπαιδευτικού και η δυσκολία συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά έναν σημαντικό σχολικό εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών. Το γεγονός, βέβαια, ότι οι συνθετικές δραστηριότητες παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές και κυρίως η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους τους μαρτυρά ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους εργασίες, που απαιτούν την αξιοποίηση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να κρίνουν και να αξιολογούν τις δικές τους γραπτές ή προφορικές παραγωγές. Έτσι, οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται στην αντικειμενική αυτοκριτική και δεν αποκτούν τη δεξιότητα εκείνη, που καθιστά τα άτομα ικανά κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας να κρίνουν και να εκτιμούν οι ίδιοι το δικό τους παραγόμενο έργο. Διαπιστώνουμε, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση της δημιουργικότητας των μαθητών τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων δεν ελέγχει την ικανότητα των μαθητών στη δημιουργική παραγωγή ιδεών μέσα από ανάλογες ερωτήσεις τόσο στα διαγωνίσματα όσο και στις τελικές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό υποβαθμίζει τη σπουδαιότητα της δημιουργικής σκέψης στα μάτια των μαθητών, οι οποίοι δεν θα καταβάλλουν καμία προσπάθεια να αποκτήσουν αυτή τη νοητική λειτουργία, καθώς οι μαθητές συνηθίζουν να μαθαίνουν μόνο εκείνα για τα οποία αξιολογούνται και βαθμολογούνται.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν παρέχουν στους μαθητές μια ποικιλία πηγών αλλά περιορίζονται στην αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Η απουσία των πολλών πηγών περιορίζει τα προσφερόμενα στους μαθητές υλικά και εποπτικά μέσα και δεν επιτρέπει το άνοιγμα των μαθητών σε ποικίλες εμπειρίες. Παρατηρούμε, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν στους μαθητές να εργάζονται με μία ποικιλία υλικών και να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους, όπως πχ. με κολάζ, δράμα κ.λ.π. γεγονός, που λειτουργεί κατασταλτικά στην εφαρμογή των δημιουργικών τους δυνάμεων. Διαπιστώνουμε, ακόμη, ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν μέσα από τις κατ' οίκον εργασίες την άσκηση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών.

Η τρίτη επιμέρους ερευνητική υπόθεση που αφορά στη διαμόρφωση μιας θετικής δημιουργικής σχολικής ατμόσφαιρας δεν επιβεβαιώνεται. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σπάνια αξιοποιούν το στοιχείο του χιούμορ στη διδασκαλία. Στις περισσότερες περιπτώσεις η χαρά, το γέλιο και η αισιοδοξία δεν συνοδεύουν τις δραστηριότητες των μαθητών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σχολική εργασία διαχωρίζεται από το παιχνίδι, ταυτίζεται με την τυποποιημένη και συγκαταβατική εργασία, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ικανοποίηση

των δημιουργικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών. Παρατηρούμε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Το κέντρο της επικοινωνίας είναι ο εκπαιδευτικός και μέσω αυτού οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους. Οι μαθητές, επομένως, δεν έχουν τη δυνατότητα να αλληλοπροωθούν τις ιδέες τους, κάτι που θα τους βοηθούσε στην κατάκτηση των μηχανισμών της γλώσσας και των εναλλακτικών χρήσεων της (Ξανθάκου,1998:133).

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, δεν παρέχουν την ελευθερία στους μαθητές τους να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους. Διαπιστώνουμε, μάλιστα, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν τον απαραίτητο σεβασμό στις ιδέες των μαθητών τους, καθώς ασκούν πρόωρη κριτική σ' αυτές και τις απορρίπτουν, όταν τις θεωρούν μη ρεαλιστικές. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας δεν παραχωρεί πρωτοβουλίες στους μαθητές, δεν είναι ανεκτικό στις νέες ιδέες, οι μαθητές δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και η σχολική τάξη υπηρετεί μια τυποποιημένη σχολική ζωή.

Η ερευνητική μας υπόθεση, λοιπόν, όπως καταδεικνύεται από τα παραπάνω δεν επιβεβαιώνεται. Οι φιλόλογοι που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα στην Α' Γυμνασίου δεν καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών τους. Οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές για άσκηση και αξιοποίηση των δημιουργικών τους δυνάμεων είναι λίγες, τυχαίες και αποσπασματικές. Πιστεύουμε ότι αυτό οφείλεται εν πολλοίς στις ελλειπείς γνώσεις, που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη φύση της δημιουργικής σκέψης αλλά και τους τρόπους άσκησής της, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωσή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γιοκαρίνης, Κ.(1995).*Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και αξιολόγηση*. (2^η έκδ.).Κατερίνη: Επέκταση
- Ζάγκου, Σ.(2001).Η αναλυτική και η δημιουργική σκέψη. *Επιστήμες Αγωγής*,1,99-109
- Θεοφιλίδης, Χ.(1988).*Η τέχνη των ερωτήσεων*. (3^η έκδ.).Αθήνα: Γρηγόρη
- Καψάλης, Α.(2007).*Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Νημά,Ε.(2002).*Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Νικολόπουλος, Π.(1986).Η δημιουργική σκέψη και το παιδί. *Σχολείο και Ζωή*,1,32-34
- Ξανθάκου, Γ.(1998).*Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπάς, Α.(1985).Δημιουργική και αναπαραγωγική εκπαίδευση. *Σχολείο και Ζωή*,5-6,207-221
- Παρασκευόπουλος, Ι.(2004).*Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Πασσάκος, Κ.(1977).*Η δημιουργική σκέψις εις την εφηβείαν*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Σιδερίδης, Γ. &Σύβακα, Τ.(2008).Προσανατολισμός στο στόχο, κλίμα της τάξης και σχέση τους με τη δημιουργική σκέψη εφήβων. *Επιστήμες Αγωγής*,3,37-54
- Τριλιανός, Θ.(2009).*Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τέλεθρον
- Torrance, E.(1965).*Rewarding creative behavior*, Englewood Cliffs,N.J.: Prentice- Hall
- Torrance,E.(1995).*Why fly A Philosophy of Creativity*. NorwoodNewJersey : AblexPublishing
- Χαραλαμπίδης,Ι.(1966).*Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικήςσκέψεως σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Εθνικό θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Φωτεινή Λιόση, Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης:
Θεωρία και Πράξη

fenia_lio@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η κριτική προσέγγιση των πολιτικών που αναπτύσσονται σε εθνικό επίπεδο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και η κατανόηση της θέσης που αυτοί κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αρχικά τίθεται το εννοιολογικό πλαίσιο της «χαρισματικότητας», όπως το όρισε ο J. Renzulli, καθώς, σύμφωνα με την Εθνική Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά, συνιστά ένα από τα δύο πιο σημαντικά θεωρητικά πλαίσια που έχουν δοθεί διεθνώς για τον παραπάνω όρο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και αιτιολογείται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ευέλικτων και εμπλουτισμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και της εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των χαρισματικών μαθητών στην κοινή τάξη του γενικού σχολείου. Έπειτα, παρουσιάζεται η ελληνική νομοθεσία που αφορά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και παράλληλα εξετάζεται αν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαθέτουν. Τέλος, η εισήγηση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένα σαφές κανονιστικό πλαίσιο που να καλύπτει τις ανάγκες μάθησης των χαρισματικών παιδιών, με αποτέλεσμα αφενός να παραμελούνται στην τάξη και να μην αξιοποιούνται οι υψηλές τους ικανότητες και αφετέρου να παραβιάζεται το συνταγματικό τους δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση; χαρισματικοί μαθητές; ελληνική νομοθεσία; Χαρισματικότητα; διαφοροποιημένη διδασκαλία

Abstract

The purpose of the paper is the critical approach of policies developed at national level for the education of gifted students and the understanding of the position they hold in the country's education system. Firstly, the theoretical framework for “giftedness”, as it was defined by J. Renzulli, is exposed. This framework constitutes one of the two most prominent theoretical conceptions that have been given internationally for the above term, according to the National Association for the Gifted Children. Then, reference is made to the characteristics of gifted children and the necessity of flexible and enriched curriculum, as well as the application of differentiated teaching practices are justified so that the inclusion of gifted children in the common class of the typical school will be facilitated. Furthermore, Greek legislation on the education of gifted children is presented, while it is examined whether the existing education system responds to their special educational needs. Finally, the paper concludes that there is no clear regulatory framework covering the learning needs of gifted children. This fact has as a result that the gifted students are neglected in the classroom and their high abilities are not valued. Also, their constitutional right to access equal learning opportunities, like other student populations, is violated.

Keywords

Education; gifted students; Greek legislation; Giftedness; differentiated teaching

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διατυπωθεί αρκετά θεωρητικά πλαίσια σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «χαρισματικότητα» (giftedness). Σύμφωνα με τη National Association for the Gifted Children (NAGC), ο ορισμός για τη χαρισματικότητα που δόθηκε από τον ιδρυτή και διευθυντή του National Research Center for the Gifted and Talented στο Πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ J. Renzulli, ύστερα από αρκετά χρόνια μελέτης των χαρισματικών παιδιών, συνιστά ένα από τα δύο πιο σημαντικά θεωρητικά πλαίσια⁸⁵. Κατά τον Renzulli (1978), η χαρισματική συμπεριφορά προκύπτει όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών χαρακτηριστικών:

- η άνω του μέσου όρου ικανότητα,
- το υψηλό επίπεδο δέσμευσης στην εκτέλεση καθηκόντων και
- το υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα χαρισματικά και ταλαντούχα (gifted and talented) παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν και τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά. Ο Renzulli με τη φράση «άνω του μέσου όρου ικανότητα» ξεχωρίζει τις γενικές ικανότητες (αφηρημένη σκέψη, επεξεργασία πληροφοριών) από τις ειδικές (ικανότητα απόκτηση της γνώσης, εκτέλεση μιας δραστηριότητας). Ακόμα, με τη φράση «δέσμευση στην εκτέλεση καθηκόντων» εννοεί το κίνητρο που μετουσιώνεται σε δράση, όπως η επιμονή, η υπομονή, η σκληρή δουλειά, η αυτοπεποίθηση, η διορατικότητα και ο ιδιαίτερος ενθουσιασμός με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Μάλιστα, ο Renzulli θεωρεί ότι χωρίς τη δέσμευση στην εκτέλεση καθηκόντων δεν καθίσταται εφικτή η υψηλή επίδοση. Επίσης, με τον όρο «δημιουργικότητα» εννοεί την ευφράδεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία της σκέψης, τη δεκτικότητα στις εμπειρίες, την ευαισθησία στην παρακίνηση και την προθυμία στην ανάληψη ρίσκου. Βέβαια, η χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να εντοπιστεί σε συγκεκριμένα άτομα (όχι σε όλα), σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (όχι συνέχεια) και υπό συγκεκριμένες συνθήκες (όχι σε όλες τις συνθήκες). Μάλιστα, την εκδήλωση της χαρισματικότητας επηρεάζουν παράγοντες της προσωπικότητας και περιβαλλοντικοί παράγοντες. (Renzulli, 1978).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι η χαρισματικότητα δεν είναι πάντα ορατή και εύκολο να εντοπιστεί. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να μην εκδηλώσουν τις εξαιρετικές ικανότητες που διαθέτουν αν βρεθούν σε μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα που προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες μάθησης (NAGC, 2010). Αυτοί οι μαθητές για να εκδηλώσουν, αλλά και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους χρειάζονται αναλυτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε αυτές (DECD, 2016) και μια εκπαιδευτική διαδικασία που να αποτελεί πρόκληση γι' αυτούς (NAGC, 2010). Η χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να εντοπιστεί σε έναν ή περισσότερους τομείς, οι οποίοι αφορούν τις επιστήμες, όπως τα μαθηματικά, ή/και τις αισθητικοκινητικές δεξιότητες, όπως ο χορός, η ζωγραφική, τα αθλήματα, η μουσική (NAGC, 2010).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών

⁸⁵<http://www.nagc.org/theoretical-frameworks-giftedness> [Accessed on 26.06.2018]. Το δεύτερο πιο σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τη National Association for the Gifted Children είναι το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου του Gagne, το οποίο θέτει έναν ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ των όρων «χαρισματικότητα» και «ταλέντο». Κατά τον Gagne, ο όρος χαρισματικότητα αφορά στην κατοχή και χρήση έμφυτων φυσικών ικανοτήτων, ενώ ο όρος ταλέντο αφορά στην συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ένα τουλάχιστον γνωστικό πεδίο. Στο μοντέλο του Gagne παρουσιάζονται τέσσερις τομείς φυσικής ικανότητας: ο νοητικός, ο δημιουργικός, ο κοινωνικο-συναισθηματικός και ο αισθητικοκινητικός. Αυτές οι φυσικές ικανότητες έχουν γενετικό υπόβαθρο και μπορούν να παρατηρηθούν σε κάθε δραστηριότητα που εκτελούν τα παιδιά στο σχολείο (Gagne, 1985).

Οι χαρισματικοί μαθητές, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, όπως περιγράφηκε παραπάνω, διαθέτουν ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά, τα οποία διαφέρουν από αυτά άλλων μαθητών της ίδιας ηλικίας. Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- μαθαίνουν γρήγορα
- αντιλαμβάνονται εύκολα προχωρημένα θέματα
- επιμένουν στην ολοκλήρωση καθηκόντων
- ακολουθούν εύκολα σύνθετες οδηγίες
- χειρίζονται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες
- μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση
- έχουν εκπληκτική αντίληψη
- δείχνουν φυσική και πνευματική ανησυχία και είναι σπάνια παθητικοί μαθητές, όταν τους δοθεί ενθάρρυνση
- προτιμούν να μιλάνε παρά να γράφουν και μιλάνε με ταχύτητα και ευφράδεια
- θέλουν να αναλύουν θέματα σε μεγαλύτερο βάθος
- έχουν ιδιαίτερη περιέργεια και θέλουν συνέχεια να ξέρουν τους λόγους
- μπορεί να κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις ή ασυνήθιστες παρατηρήσεις σε συζητήσεις μέσα στην τάξη
- μαθαίνουν να διαβάζουν γρήγορα
- θυμούνται αυτό που διαβάζουν με λεπτομέρεια
- έχουν αξιοθαύμαστες γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές
- μπορούν να παράγουν πρωτότυπη και με φαντασία εργασία (Λόξα, 2004).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν μεγάλη πνευματική ταχύτητα και οι πνευματικές τους ανάγκες δεν μπορούν να καλυφτούν από μια διδασκαλία που ανταποκρίνεται στο μέσο όρο της τυπικής τάξης και στηρίζεται στις συνεχείς επαναλήψεις πληροφοριών και στην εξάσκηση δεξιοτήτων, τις οποίες έχουν ήδη κατακτήσει (Λόξα, 2004). Μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ βαρετή γι' αυτά τα παιδιά και εγκυμονεί τρεις βασικούς κινδύνους: α) να μην εκδηλωθεί η χαρισματική τους συμπεριφορά, β) να μην αναπτυχθούν οι υψηλές τους ικανότητες και γ) να παρουσιάσουν αρνητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να αναπτύξουν αρνητικά συμπεριφοριστικά, αλλά και μαθησιακά χαρακτηριστικά, όταν βρεθούν σε περιβάλλον μάθησης που δεν προωθεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν, δεν αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, δεν τους παρέχει δραστηριότητες-πρόκληση ή δεν τους προσφέρει την απαραίτητη προσοχή. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές αυτοί μπορεί να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, χαμηλή επίδοση, ανία, προβλήματα συμπεριφοράς, απογοήτευση, άγχος, ανασφάλεια, αυτοαπομόνωση ή επιθετική συμπεριφορά, ως απάντηση στην απόρριψη που βιώνουν από συνομηλικούς τους, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν χαρισματική συμπεριφορά (Μπογδάνου, 2009).

Επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν το ανεπτυγμένο λεξιλόγιό τους για να κοροϊδέψουν τους συμμαθητές τους που δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς λεκτικά ή μπορεί να προβούν σε πρακτικές εκφοβισμού ή να αρνηθούν με έντονο τρόπο να συνεργαστούν με άλλους

που δεν έχουν τόσο ανεπτυγμένες ικανότητες ή ακόμα να παραμελούν τις εργασίες και τη μελέτη σε κάποια μαθήματα (Λόξα, 2004).

Συνεπώς, οι χαρισματικοί μαθητές, εξαιτίας των υψηλών ικανοτήτων τους και των ιδιαίτερων μαθησιακών, αλλά και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών τους, διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αφενός για να αναπτύξουν το δυναμικό τους και αφετέρου για να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί, ως απόρροια ύπαρξης σεβασμού στην ατομική ικανότητα, τις διαφορές και τη φύση του ατόμου (Μπογδάνου, 2009).

Εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά τα οποία διαφέρουν σημαντικά από αυτά που διαθέτει η πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Γι' αυτό το λόγο, η εκπαίδευσή τους χρειάζεται να στηρίζεται σε ένα ευέλικτο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα που θα επιτρέπει την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός της τάξης, οι οποίες αφενός θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών (Μανωλάκος, 2010) και αφετέρου θα αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους.

Επίσης, η επέκταση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, καθώς περιλαμβάνει την πρόβλεψη για συμπιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα και εφαρμογή ειδικών εργαλείων διδασκαλίας, επιτρέπει στους χαρισματικούς μαθητές να αποκτήσουν περισσότερο χρόνο για να εκπαιδευτούν σε γνωστικά πεδία σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος και τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ανώτερες ικανότητες σκέψης (δημιουργική επίλυση προβλημάτων, ηθικά διλήμματα) αντίστοιχα (DECD, 2016).

Όλοι οι χαρισματικοί μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο της χαρισματικότητάς τους (μέτριο, υψηλό, εξαιρετικό) ή των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να διαθέτουν, χρειάζεται να εκτεθούν σε ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα τους προσφέρει μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) αντίστοιχα των ικανοτήτων τους, θα ενισχύει την ευτυχία τους και θα υποστηρίζει συλλήβδην την προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, για την επαρκή εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθούν οι υψηλές τους ικανότητες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, καθώς οι περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται σε κοινές τάξεις, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητικούς πληθυσμούς (DECD, 2016).

Η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το αν είναι χαρισματικοί ή όχι ή διαθέτουν αναπηρίες ή άλλες γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές ή/και συναισθηματικές ιδιαιτερότητες προτάθηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, όπου ορίστηκε ότι τα τυπικά σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν μια περισσότερο μαθητο-κεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και κάθε παιδί να μπορεί να απολαμβάνει το θεμελιώδες δικαίωμά του στην εκπαίδευση (TheSalamancaStatement, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει απάντηση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να διευκολύνει την ένταξή τους στη γενική τάξη, καθώς συνιστά μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών, τη διαφορετική πρότερη γνώση που διαθέτουν, τις διαφορετικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα και προωθεί την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών, που εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη. Ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την επιτυχία του κάθε μαθητή βοηθώντας τον κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντας του εναλλακτικούς και ευέλικτους τρόπους για να κατακτήσει τα απαραίτητα κάθε φορά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα δημιουργεί προκλήσεις στις υψηλές ικανότητες που διαθέτουν (Hall, 2002).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τρία στοιχεία της διδασκαλίας: το περιεχόμενο (τι πρέπει να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία), τη διαδικασία (ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα σχεδιάσει τη διδασκαλία ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τα ζητούμενα μαθησιακά αποτελέσματα) και το τελικό προϊόν (ο τρόπος με τον οποίο θα αξιολογηθεί η διδαχθείσα γνώση) (Tomlinson, 2001).

Γίνεται εμφανές από τα παραπάνω ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μαθητο-κεντρική διδασκαλία, η οποία δεν ανταποκρίνεται μόνο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, αλλά ωφελεί όλους τους μαθητές της τάξης. Επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν θα πρέπει να συγχέεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς θα ήταν ανέφικτο ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει κάθε μέρα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για κάθε μαθητή της τάξης του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας, ώστε να περικλείει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών στο πλαίσιο της τάξης (Tomlinson, 2014).

Οι δάσκαλοι είναι εφικτό να εκπαιδευτούν ώστε να μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (Tomlinson, 2001) και οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (TomlinsonetAllan, 2000), ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης ανάλογες των ικανοτήτων τους. Μάλιστα, δάσκαλοι που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους σημειώνουν ότι παρατηρούν βελτίωση στους μαθητές της τάξης τους (Hall, 2002).

Παράλληλα, ένας άλλος τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι τα ειδικά σχολεία για τους χαρισματικούς μαθητές που παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς, όπως οι επιστήμες, ο αθλητισμός, η μουσική, τα μαθηματικά, οι τέχνες. Τέλος, η επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης προσφέρει τη δυνατότητα, ειδικά στους μαθητές υψηλής χαρισματικότητας, να εισάγονται νωρίτερα και με ευελιξία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να ολοκληρώνουν μάλιστα την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μικρότερη ηλικία, καθώς και να συμμετέχουν σε κάθετα ομαδοποιημένες ή σύνθετες τάξεις και να «κερδίζουν» σχολική χρονιά (DECD, 2016).

Ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών

Αν και στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική αναπτύσσονται εδώ και πολλά χρόνια πολιτικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, στην Ελλάδα η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Μπογδάνου, 2009).

Στην ελληνική νομοθεσία οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές ονομάζονται «άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» (ν.3194/2003) και μόλις το 2003 με την παρ.7 του αρθρ.2 του νόμου 3194/2003 «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις» έγινε η πρώτη ρητή αναφορά σε αυτή την κατηγορία μαθητών και θεσμοθετήθηκε ότι χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης⁸⁶.

Ωστόσο, τρία χρόνια πριν τη θεσμοθέτηση του παραπάνω νόμου, με την παρ.3 του αρθρ.1 του νόμου 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» ο νομοθέτης κάνει μια πρώτη έμμεση αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές, ορίζοντας ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και αυτά που δεν έχουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές ιδιαιτερότητες, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα κατά τη περίοδο της σχολικής τους ζωής.

Επίσης, στην παρ.3 του αρθρ.3 του νόμου 3699/2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζεται ότι οι μαθητές που θεωρούνται χαρισματικοί στην Ελλάδα είναι αυτοί που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους

⁸⁶ «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» (ν.3194/2003).

ομάδα και αναφέρεται πλέον ρητά ότι είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, με την ίδια παράγραφο ανατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους συγκεκριμένους μαθητές. Όμως, η συγκεκριμένη διάταξη δεν έχει ενεργοποιηθεί μέχρι σήμερα⁸⁷. Συν τοις άλλοις, αν και στον εν λόγω νόμο ρυθμίζονται θέματα για τη φοίτηση, τη διάγνωση και την αξιολόγηση των μαθητών που έχουν ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης, αναφέρεται πάλι στην ίδια παράγραφο, ότι αυτές οι διατάξεις δεν έχουν εφαρμογή για τους χαρισματικούς μαθητές.

Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν έχει διαμορφωθεί ακόμα ένα σαφές κανονιστικό πλαίσιο που να ρυθμίζει όλα τα θέματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Η σχετική νομοθεσία είναι αποσπασματική και φαίνεται ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών δεν αποτελεί προτεραιότητα του κράτους. Αντίθετα, το κράτος φαίνεται να στηρίζει περισσότερο την εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στο μέσο όρο και αυτών που αποκλίνουν από το μέσο όρο προς τα κάτω.

Η εθνική πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών ουσιαστικά αποτυπώνεται στην ίδρυση καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Λυκείων (παρ.16, αρθρ.8 του ν.3194/2003), καθώς και αθλητικών και μουσικών Γυμνασίων (παρ.9, αρθρ.5 του ν.1566/1985) σε ορισμένες πόλεις της χώρας με στόχο την καλλιέργεια των κλίσεων που διαθέτουν στους συγκεκριμένους τομείς.

Για την καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, όμως, δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα. Τα Πρότυπα Σχολεία που λειτουργούσαν με ένα είδος «φίλτραρίσματος» των μαθητών, ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, προκειμένου να μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά μετατράπηκαν σε Πειραματικά δεχόμενα πλέον με κλήρο τους μαθητές (Λόζα, 2004). Βέβαια, η θεσμοθέτηση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αριθμ.Φ.12.1/545/85812/Γ1), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) (Αριθμ.21072β/Γ2), αν και δεν συνιστούν εκπαιδευτικές πολιτικές που στοχεύουν συγκεκριμένα στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, θα μπορούσαν, μέσω της αλλαγής παραδείγματος σε μια περισσότερο μαθητο-κεντρική προσέγγιση στην απόκτηση της γνώσης που παρέχουν και με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να προσφέρουν δυνατότητες για την αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων των μαθητών αυτών.

Αν και διεθνώς υπάρχουν αρκετοί τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, οι πρακτικές εμπλουτισμού και επέκτασης του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και επιτάχυνσης της σχολικής φοίτησης στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται στο πλαίσιο των ειδικών σχολείων (καλλιτεχνικά, μουσικά, αθλητικά) και λόγω έλλειψης ευελιξίας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν υπάρχουν οι παραπάνω προβλέψεις εμπλουτισμού, επέκτασης και επιτάχυνσης.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών φαίνεται να είναι ο πιο αδύναμος κρίκος στο σχεδιασμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέχρι σήμερα έχουν διαμορφωθεί περιορισμένες πολιτικές για την προώθηση του εν λόγω ζητήματος, όπως είναι η αναγνώριση της ύπαρξης της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, ο καθορισμός του εννοιολογικού τους πλαισίου, η θεσμοθέτηση της ανάγκης τους για παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η ίδρυση καλλιτεχνικών, αθλητικών και μουσικών σχολείων.

Υπάρχει νομοθετικό κενό ως προς τη θεσμοθέτηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν έγκαιρα τους μαθητές που παρουσιάζουν χαρισματική συμπεριφορά και να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς και πρακτικών αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Σε αυτό το πλαίσιο,

⁸⁷http://www.eoppep.gr/teens/index.php/θεματικοί-κατάλογου/98-nomothesia_xarismatikotita [Accessed on 09.07.2018]

η αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο φαντάζει ουτοπία. Η αδράνεια του νομοθέτη να δημιουργήσει κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την εξασφάλιση εκπαιδευτικής μεταχείρισης ανάλογης των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών εντείνει την εστίαση του σχολείου στην εκπαίδευση του μέσου όρου (Μανωλάκος, 2010) και θέτει τον κίνδυνο οι χαρισματικοί μαθητές να μην αναπτύξουν το δυναμικό τους, να παρουσιάσουν αρνητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη, ως απόρροια της ανίας και της παραμέλησής τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να παρεμποδιστεί η ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Μάλιστα, λόγω της έλλειψης φροντίδας από το κράτος για παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, κινδυνεύει να παραβιαστεί το συνταγματικό τους δικαίωμα στην πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως και οι υπόλοιποι μαθητικοί πληθυσμοί, το οποίο θεσμοθετήθηκε με την παρ.1 του αρθρ.4 του Συντάγματος.

Συνεπώς, χρειάζεται πολιτική βούληση και ισχυρή συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων στο πεδίο της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα και αυτοί οι μαθητές να απολαμβάνουν μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αφενός να λειτουργεί ως πρόκληση στις εξαιρετικές τους ικανότητες και ταλέντα και αφετέρου να ενισχύει την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών κρίνεται αναγκαίο να αποτελέσει βασικό άξονα ανάπτυξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ειδικά σήμερα που ζούμε στην κοινωνία της γνώσης και η κοινωνική και οικονομική ευημερία εξαρτάται σημαντικά από την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Department for Education and Child Development (2016). *Gifted and Talented Children and Students Policy*. Government of South Australia.

Gagné, F. (1985). *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. *Gifted Child Quarterly*, 29.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

National Association for Gifted Children (2010). *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*. Washington, DC 20005.

Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. *Phi Delta Kappa*, 60.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C.A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου 2010.

Μπογδάνου, Δ. (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

N. 1566/1985 (ΦΕΚ.167/Α/85) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 2817/2000 (ΦΕΚ.78/Α/2000) «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

N. 3194/2003 (ΦΕΚ.267/Α/2003) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».

N. 3699/2008 (ΦΕΚ.199/Α/2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ.Φ.12.1/545/85812/Γ1 (ΦΕΚ.1280/Α/2005) «Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Υπουργική Απόφαση Αριθμ.21072β/Γ2 (ΦΕΚ.304/Β/2003) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου».

Διαδικτυακές αναφορές

National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/theoretical-frameworks-giftedness>
[Accessed on 26.06.2018]

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού:
http://www.eoppep.gr/teens/index.php/θεματικοί-κατάλογοι/98-nomothesia_xarismatikotita
[Accessed on 09.07.2018]

Εκπαιδύοντας νεαρούς κρατούμενους: Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια της κατάρτισης σε ένα ειδικό κατάσταση κράτησης νέων.

Θεόδωρος Λουκίσας, Ψυχολόγος, Διευθυντής Δ.ΙΕΚ Αυλώνα

tloukisas@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση και κατάρτιση στο ιδιόμορφο σύστημα της φυλακής αποτελεί ένα σημαντικό και εξελισσόμενο τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης οι νομοθέτες και τα κράτη έχουν υποχρέωση να διασφαλίζουν το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση αφενός ως ανθρώπινο δικαίωμα και αφετέρου ως επένδυση που συνδέεται με άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνία. Η παρούσα ποιοτική έρευνα ασχολείται με τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της επαγγελματικής κατάρτισης κρατουμένων ηλικίας 18-22 ετών σε ένα ειδικό κατάσταση κράτησης νέων. Οι παρεμβάσεις αυτές χαρακτηρίζονται από μεγάλο εύρος και ποικιλομορφία και είναι βασισμένες σε διαφορετικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, αντλώντας τεχνικές από την Προσωποκεντρική και τη Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική προσέγγιση μέχρι τις Ψυχοδυναμικές και Αφηγηματικές προσεγγίσεις, τη Θεραπεία μέσω Τέχνης και την Κριτική Παιδαγωγική. Ο σκοπός της είναι να αναδειχτούν οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της κατάρτισης και οι οποίες συνδέονται με την ανάπτυξη των ατόμων και των σχέσεων, την επίλυση προβλημάτων, την υποστήριξη σε περιπτώσεις κρίσεων, την διαχείριση των συγκρούσεων και συναισθημάτων καθώς και την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και σταθερότητας. Η υποκειμενική διαπίστωση φαίνεται να είναι πως οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, παρότι δεν αποτελούν πανάκεια, είναι απαραίτητες στο χώρο της φυλακής και δεν αφορούν μόνο στην ομάδα των κρατουμένων αλλά στο σύνολο του ιδρύματος καθώς συμπληρώνουν τις άλλες θεραπευτικές μεθόδους, βοηθούν την μάθηση, βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των νεαρών κρατουμένων και συμβάλλουν στην προετοιμασία για επανένταξη.

Λέξεις-Κλειδιά: παραβατικότητα; ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις; κατάσταση κράτησης νέων; εκπαίδευση στη φυλακή; μελέτη περίπτωσης

Abstract

Education and training in the peculiar prison system is an important and evolving field of education. According to the Council of Europe directives, legislators and states have an obligation to ensure the right of prisoners to education on the one hand as a human right and on the other hand as an investment that has direct implications for society. This qualitative research deals with the psycho-educational interventions used in the professional training of prisoners aged 18-22 in a special detention facility for young people. These interventions are characterized by a wide range and diversity and are based on different approaches of Psychology and Pedagogy, drawing techniques from Person-centered and Cognitive-Behavioral Approach to Psychodynamic and Narrative Approaches, Art Therapy and Critical Pedagogy. Its purpose is to highlight the interventions used in the training that are related to the development of individuals and relationships, problem solving, crisis support, conflict management and emotions, as well as the creation of a climate of trust and stability. The subjective finding seems to be that the psycho-educational interventions, although not a panacea, are necessary in the prison area and concern not only the prison population but the whole institution as they complete other therapeutic methods, help learning, improve the relationships between young detainees and contribute to preparing for reintegration.

Keywords: delinquency; psycho-educational interventions; juvenile detention facility; prison education; case study

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στη φυλακή ως δικαίωμα και ως ανάγκη.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση στο ιδιόμορφο σύστημα της φυλακής αποτελεί ένα σημαντικό και εξελισσόμενο τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης οι νομοθέτες και τα κράτη έχουν υποχρέωση να διασφαλίζουν το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση αφενός ως ανθρώπινο δικαίωμα και αφετέρου ως επένδυση που συνδέεται με άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνία (Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη, 2014). Εκτός όμως από ανθρώπινο δικαίωμα, η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεί και ανάγκη καθώς προσφέρει τη δυνατότητα παραγωγικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και αποφυγής των επιπτώσεων του εγκλεισμού, την δημιουργία θετικών προτύπων συμπεριφοράς, την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων και την προετοιμασία για την κοινωνική επανένταξη ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του κρατούμενου (Δημητρούλη&Ρηγούτσου, 2006).

Σύμφωνα με την άποψη του Αρμένη (2007), η εκπαίδευση στη φυλακή χρησιμοποιείται ως μέσο ανακατεύθυνσης και αποκατάστασης, ενώ οι φυλακισμένοι οι οποίοι δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της ποινής τους δεν αποκτούν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες που θα αποτρέψουν την επιστροφή τους στην παραβατικότητα μετά την αποφυλάκισή τους.

Είναι ωστόσο απαραίτητο να συμπληρώσουμε στην ανωτέρω θεώρηση του Αρμένη πως η ανακατεύθυνση καθώς και η αποκατάσταση που παρέχονται μέσω της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελέσουν μέρος ενός ολοκληρωμένου υποστηρικτικού κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου επανένταξης μέσω της ανεύρεσης σταθερής εργασίας και στέγης καθώς και μέσω της κατάλληλης ψυχοκοινωνικής υποστήριξης προκειμένου να αποφευχθεί η υποτροπή, δηλαδή η νέα εμπλοκή στην παραβατικότητα. Σύμφωνα με την εμπειρία του συγγραφέα στο Δ.ΙΕΚ Αυλώνα, οι σπουδαστές, οι οποίοι αποκτούν σημαντικά εφόδια και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, όταν αποφυλακίζονται αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην εξεύρεση εργασίας στο σύνολό τους, ενώ επιπλέον κάποιοι από αυτούς έρχονται αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και προβλημάτων μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται προβλήματα στέγασης, εξασφάλισης πόρων διαβίωσης, παραμονής στη χώρα εάν πρόκειται για πολίτες άλλων κρατών, δημιουργίας νέων σχέσεων με άτομα τα οποία δεν σχετίζονται με την παραβατικότητα, προβλήματα με την γραφειοκρατία, προβλήματα με την προσαρμογή τους στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες καθώς και ψυχοσυναισθηματικής φύσης δυσκολίες.

Οι "μέσα", οι "έξω" και η δόμηση της ταυτότητας

Κατά την αλληλεπίδραση με τους νεαρούς κρατούμενους θέτουμε ως πρωταρχικό στόχο να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε μέσω της ενσυναισθητικής επικοινωνίας τα βιώματα και τις απόψεις τους για την κοινωνία και τους Άλλους, αυτούς που οι ίδιοι αναφέρουν ως "οι έξω". Οι αναφορές τους αυτές έχουν στο κέντρο τους την απόρριψη, την εχθρική στάση και τον διαχωρισμό που αισθάνονται πως υπάρχει ανάμεσα στους "μέσα" και τους "έξω". Συνειρμικά, οι όροι αυτοί με έκαναν να θυμηθώ πως στη διάρκεια της στρατιωτικής μου θητείας εμείς οι στρατιώτες νιώθαμε αποκομμένοι από την υπόλοιπη κοινωνία, ενώ οι αυτοαναφορές μας περιλάμβαναν εμάς που βρισκόμασταν "μέσα" σε αντίθεση με εκείνους που βρίσκονταν "έξω".

Ο πρωτοπόρος κοινωνιολόγος Erving Goffman (1963) εισήγαγε τον όρο «ολοπαγή» ιδρύματα για να περιγράψει τα ψυχιατρικά άσυλα, τις φυλακές, τα στρατόπεδα, τα μοναστήρια, τα ορφανοτροφεία καθώς και άλλα ιδρύματα και θεσμούς που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνονται η απώλεια του εαυτού και η πλήρης αλλοτρίωση. Τα «ολοπαγή» ιδρύματα είναι τα ιδρύματα-θεσμοί που ορίζονται ως τόποι κατοικίας και εργασίας όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων βρίσκονται στην ίδια κατάσταση, αποκομμένα από την ευρύτερη κοινωνία, και για μια σημαντική χρονική περίοδο ζουν από κοινού υπό συνθήκες εγκλεισμού και υπό αυστηρή διοίκηση (Goffman, 1963). Στη φυλακή, όπως και στο ψυχιατρείο, οι "μέσα" διαχωρίζονται από τους "έξω" με κάγκελα. Ο Μετάφας (2010) αναφέρεται σε αυτό ως "Το διττό παιχνίδι των κάγκελων: εκείνα που διαχωρίζουν το χώρο της φυλακής από τον έξω κόσμο, και εκείνα που μέσα της απομονώνουν τους κατάδικους μεταξύ τους." Όπως περαιτέρω υποστηρίζει ο Goffman (1963) οι κοινωνικά «φυσιολογικοί» αντιμετωπίζουν με συμπόνια, με αμηχανία ή με απόρριψη τους «μη φυσιολογικούς». Ωστόσο ο ίδιος συγγραφέας προσθέτει πως «Οποιαδήποτε ομάδα προσώπων-κρατούμενων, πρωτογόνων, πιλότων ή ασθενών, αναπτύσσει μια δική της ζωή που αποκτά νόημα, λογική και γίνεται φυσιολογική από τη στιγμή που θα την πλησιάσεις».

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα για τις αντρικές φυλακές και την ατομική και κοινωνική ταυτότητα, μέσα σε ένα κλειστό κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από άνδρες, ο κρατούμενος οδηγείται στην ανάγκη αυτοπροσδιορισμού του μέσω μιας ταυτότητας η οποία έχει στη βάση της χαρακτηριστικά ψυχολογικής και σωματικής δύναμης, ανδρισμού και επιβολής (Κάσση, 2016). Ταυτόχρονα οι κρατούμενοι υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους και συμπεριφορές προκειμένου να ενταχθούν στην κουλτούρα της φυλακής και να αποκτήσουν ισχυρό αίσθημα ταυτότητας αποποιούμενοι την συναισθηματική έκφραση. Επιπρόσθετα στην κουλτούρα της φυλακής η έκφραση συναισθημάτων είναι συνυφασμένη με τη γυναικεία ταυτότητα η οποία στο

πλαίσιο του εγκλεισμού δείχνει αδυναμία και καθιστά τον κρατούμενο ευάλωτο (Κάσση, 2016). Ωστόσο η έντονη συναισθηματική φόρτιση και οι συνθήκες εγκλεισμού οδηγούν συχνά σε εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των κρατουμένων. Οι εντάσεις, τα ξεσπάσματα θυμού, οι συγκρούσεις και γενικότερα η επιθετική και βίαιη συμπεριφορά είτε προς τον εαυτό τους είτε προς τους άλλους είναι φαινόμενα το οποία μπορούν να οδηγήσουν σε σοβαρή διατάραξη των σχέσεων και να απειλήσουν την σωματική και ψυχική ακεραιότητα των κρατουμένων καθώς και του προσωπικού της φυλακής ενώ ταυτόχρονα τιμωρούνται με πειθαρχικές ποινές σύμφωνα με τον κανονισμό της φυλακής.

Το Δ.ΙΕΚ Αυλώνα

Το Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Αυλώνα ιδρύθηκε το έτος 2014 με σκοπό την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης σε κρατούμενους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ειδικότητα που λειτουργεί μέχρι σήμερα είναι αυτή του Τεχνικού Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρα (Chef).

Η επαγγελματική κατάρτιση στο Δ.ΙΕΚ Αυλώνα προσφέρει στους κρατούμενους την δυνατότητα να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους επενδύοντας στη μαθησιακή διαδικασία, να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν με έμπειρους εκπαιδευτές οι οποίοι ασκούν το επάγγελμα το οποίο διδάσκουν, να εφαρμόσουν άμεσα τις νέες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες αποκτούν από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο εργαστήριο και να απολαύσουν τους καρπούς των προσπαθειών τους βιώνοντας θετικά συναισθήματα. Επίσης να διακριθούν με θετικό τρόπο σε ένα αντικείμενο εκπαίδευσης δημιουργώντας αποτέλεσμα το οποίο συνδυάζει τη γνώση με την τέχνη, να συνεργασθούν ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους θέτοντας τις νεοαποκτηθείσες επαγγελματικές τους δεξιότητες στην υπηρεσία των ιδίων αλλά και των γύρω τους, καλλιεργώντας τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ παράλληλα προετοιμάζουν τις βάσεις για την κοινωνική τους επανένταξη, αποκτώντας ουσιαστικά και αναγνωρισμένα επαγγελματικά εφόδια (Λουκίσας, 2016).

Η επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται στο Ι.Ε.Κ. βασίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ενήλικα εκπαιδευόμενου κρατούμενου, στα εμπόδια που συναντά στη μάθηση, στον διευκολυντικό και εμψυχωτικό ρόλο που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στη διεργασία της μάθησης κυρίως ως πρόσωπο παρά ως απλός φορέας γνώσεων (Λευθεριώτου, 2010).

Ερευνητικοί Στόχοι

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχτούν ορισμένες από τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της κατάρτισης στο Δ.ΙΕΚ Αυλώνα. Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται η παρουσίαση τρόπων παρέμβασης οι οποίοι αναφέρονται στα άτομα και στις μεταξύ τους σχέσεις, στην δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, στην διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά επέκταση στην προετοιμασία της επανένταξης στο κοινωνικό σύνολο.

Η επιλογή της προσέγγισης της θεματικής της παρούσας έρευνας αντανακλά τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του ερευνητή καθώς και τις αξιακές κρίσεις του για το πεδίο της έρευνας. Ο ερευνητής κάνοντας την επιλογή της έρευνάς του, οριοθετεί την πραγματικότητα που έχει μπροστά του (Κορωναίου, 2009). Οι βαθύτερες ευαισθησίες του αποτελούν και τη βάση για την πετυχημένη έρευνα. Η φαινομενολογική προσέγγιση που υιοθετείται ερευνά και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τα πράγματα (McLeod, 2005). Η θεωρητική ερευνητική θέση της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι η γνώση στηρίζεται σε κοινωνικές διαδικασίες, με άλλα λόγια ότι η γνώση έχει τις ρίζες της στην συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μπάκα, 2010). Είναι επομένως αποδεκτό και ενδιαφέρον το γεγονός ότι άλλοι ερευνητές έχουν άλλες απόψεις και οπτικές για το ίδιο πεδίο και υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης.

Μέθοδος

Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης εστιάζοντας στις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της κατάρτισης στο Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης το οποίο λειτουργεί στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα. Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και παρατηρήσεων μέσω του οποίου διερευνάται ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον (Ιωσηφίδης, 2003). Στην συγκεκριμένη περίπτωση η έμφαση δίνεται στα ποιοτικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά προήλθαν από την συμμετοχική παρατήρηση στο χώρο εκπαίδευσης, τη χρήση ημερολογίου και φύλλων παρατήρησης όπου καταγράφονταν οι όψεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι δραστηριότητες, οι συγκεκριμένες συμπεριφορές και βιώματα και τις αυτοαξιολογήσεις των συμμετεχόντων.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη φυλακή απευθύνονται σε νεαρούς κρατούμενους ηλικίας 18-22 ετών, σπουδαστές του Δ.ΙΕΚ Αυλώνα, γίνονται συμπληρωματικά με την διαδικασία της κατάρτισης και έχουν χρονική διάρκεια μερικών μηνών έως ένα εξάμηνο. Τα μέλη της ομάδας είναι μέχρι δέκα άτομα, ενώ σημειώνονται αποχωρήσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης λόγω αποφυλακίσεων. Οι συμμετέχοντες είναι όλοι τους απόφοιτοι Λυκείου, ωστόσο υπάρχουν και συμμετέχοντες οι οποίοι λόγω έλλειψης των τυπικών προσόντων εγγραφής τους στο Δ.ΙΕΚ παρακολουθούν το πρόγραμμα κατάρτισης και αποτελούν ισότιμα μέλη της ομάδας χωρίς ωστόσο να έχουν την ιδιότητα του σπουδαστή.

Ευρήματα

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επιλέχθηκαν, περιγράφονται αρχικά οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αποτέλεσαν τον στόχο της κάθε παρέμβασης και στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά οι παρεμβάσεις.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος για την δόμηση της ταυτότητας σε συνθήκες εγκλεισμού, παρατηρείται ότι στο περιβάλλον της φυλακής οι κρατούμενοι αποφεύγουν να μιλήσουν για τους εαυτούς τους και το βίωμά τους στις συνθήκες εγκλεισμού καθώς και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Ωστόσο η φυλακή είναι ένας χώρος με έντονη συναισθηματική φόρτιση και η καταπίεση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα εσωτερικευμένα ή μη συναισθηματικά προβλήματα όπως ήδη αναφέρθηκε.

Στα πλαίσια της ψυχοεκπαιδευτικής μας παρέμβασης χρησιμοποιούμε την ενασχόληση με την Τέχνη (ζωγραφική, χειροτεχνία, και άλλες μορφές τέχνης) ως ένα αποτελεσματικό μέσο έκφρασης των συναισθημάτων. Το μέσο αυτό είναι συμβατό με την κουλτούρα της φυλακής και οι κρατούμενοι δεν βιώνουν τον κίνδυνο της αποποίησης της ταυτότητας που συνδέεται με την ψυχολογική και σωματική δύναμη. Μια πρακτική ιδέα που χρησιμοποιήθηκε και βρήκε απήχηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία έργων με τη χρήση αλατοζύμης. Πρόκειται για ένα φτηνό, εύχρηστο υλικό από ζυμάρι και αλάτι το οποίο είναι εύπλαστο και επιτρέπει να φτιαχτούν με αυτό κατασκευές οι οποίες στη συνέχεια ψήνονται και βάφονται με νερομπογιά. Με αυτό το υλικό οι σπουδαστές έφτιαξαν μικρά αντικείμενα όπως γούρια, καρδιές και σύμβολα, τα οποία δώρισαν στους οικείους τους στο επισκεπτήριο ή στόλισαν με αυτά τα κελιά τους. Το κλίμα που επικράτησε στην διάρκεια της παρέμβασης ήταν συνεργατικό, θύμιζε το πλαίσιο ενός εργαστηρίου καλλιτεχνικής δημιουργίας και υπήρξε σε μεγάλο βαθμό έκφραση συναισθηματικών αντιδράσεων από τους συμμετέχοντες τόσο κατά τη διάρκεια της δημιουργίας όσο και κατά τη διάρκεια της άτυπης συζήτησης για τα παραχθέντα αντικείμενα και το συμβολικό τους περιεχόμενο, τους αποδέκτες τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των δημιουργών τους και τις αντιδράσεις της ομάδας. Καθώς πολλά από τα αντικείμενα που κατασκευάστηκαν προορίζονταν για δώρα στους οικείους τους κατά τη διάρκεια του επισκεπτηρίου, δόθηκε η ευκαιρία να επεξεργαστούν θέματα όπως η απώλεια της οικογενειακής ζωής, η αγάπη, οι σχέσεις, η νοσταλγία, οι τύψεις, η επίδραση του εγκλεισμού στην οικογένεια του κρατούμενου και η επανένωση. Αναδύθηκαν τέλος έντονα η επιθυμία και η ανάγκη για επανόρθωση καθώς και η συναισθηματική και υλική προσφορά και στήριξη στα πλαίσια μιας αμφίδρομης σχέσης με τους οικείους τους.

Προκειμένου να παρέμβουμε δυναμικά στην εκδήλωση εντάσεων και συγκρούσεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιούμε συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις με διαφορετικές παραλλαγές και τροποποιήσεις κάθε φορά ανάλογα με τη φύση και το πλαίσιο της προβληματικής συμπεριφοράς. Ο στόχος είναι να διακόψουμε την ανεπιθύμητη συμπεριφορά πριν οδηγηθεί σε κορύφωση και σύγκρουση. Έτσι για παράδειγμα, όταν αντιλαμβανόμαστε την απαρχή της λεκτικής ή εξωλεκτικής έντασης μεταξύ δύο ατόμων, ένας εκπαιδευτής αναθέτει απευθείας μια δραστηριότητα στον έναν εμπλεκόμενο, ενώ ο άλλος εκπαιδευτής ζητά από τον άλλον εμπλεκόμενο να τον βοηθήσει σε κάτι διαφορετικό σε άλλο μέρος του εργαστηρίου. Όταν αργότερα οι εμπλεκόμενοι είναι πιο ήρεμοι, μπορούν να διαλεχθούν, να επεξεργασθούν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης και να γίνει προσπάθεια αναπλαισίωσης. Άλλες φορές μπορεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά να αγνοηθεί, εφόσον η υποκειμενική μας εκτίμηση είναι πως η κατάσταση είναι ηπιότερη και δεν θα οδηγηθεί σε κορύφωση συνοδευόμενη από επιθετικότητα. Οι συμπεριφοριστικές τεχνικές είναι αποδοτικές όταν εφαρμόζονται με μέτρο και συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος σταθερότητας και αποφυγής των συγκρούσεων διασφαλίζοντας την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Στη συνέχεια, με άλλες μεθόδους παρέμβασης, δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν χρησιμοποιώντας την γνωστική διάσταση της συμπεριφοράς (Feindler&Byers, 2014). Συμπληρωματικά παρέχεται εκπαίδευση στην αναγνώριση των συναισθημάτων και εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες. Οι εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις δεν υποκαθιστούν τις θεραπευτικές υπηρεσίες που τυχόν τους προσφέρονται αλλά δρουν συμπληρωματικά (Young, Greer&Church, 2017).

Μια συνήθης ερώτηση που υποβάλλουν οι κρατούμενοι στους εκπαιδευτές τους είναι η ακόλουθη: "Και τι θα μου χρησιμεύσει εμένα αυτό που μου λες να κάνω; Αφού είμαι κλεισμένος εδώ μέσα". Η παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την περίπτωση είχε επίσης πρακτικό χαρακτήρα και συνδύασε την δημιουργικότητα με την παραγωγή έργου το οποίο θα προσέδιδε ταυτόχρονα ανταποδοτικό όφελος στους σπουδαστές κρατούμενους. Συναποφασίστηκε να φτιάξουμε στα πλαίσια της εκπαίδευσης ένα προϊόν με σκοπό να εκτεθεί και να πωληθεί στην Πανελλήνια Έκθεση Έργων Κρατουμένων και Προϊόντων Φυλακών η οποία διοργανώθηκε από το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Οι σπουδαστές έφτιαξαν γλυκό σταφύλι το οποίο αφού συσκεύασαν και διακόσμησαν, πωλήθηκε στην έκθεση και τα έσοδα μοιράστηκαν στους προσωπικούς τους

λογαριασμούς προκειμένου να αγοράσουν είδη καθημερινής χρήσης που είναι απαραίτητα στη φυλακή όπως λ.χ. τηλεκάρτες, τσιγάρα, γλυκά και είδη ατομικής υγιεινής. Στα πλαίσια της συζήτησής μας αναφέρθηκε η αξιοποίηση των ταλέντων και των δεξιοτήτων που καλλιεργήθηκαν και αποκτήθηκαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η συνεργασία, οι επαγγελματικές προοπτικές και φιλοδοξίες των σπουδαστών, οι δυσκολίες της κοινωνικής επανένταξης και οι προσωπικές ιστορίες ανθρώπων που αποφυλακίσθηκαν και σχετίζονταν με τα εμπόδια και τις αποτυχίες αλλά και τις επιτυχίες στην πορεία της επανένταξης. Μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης η εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε να αποκτά νόημα και περιεχόμενο για τους σπουδαστές, αξιοποιήθηκε η εκπαίδευση στη φυλακή ως μέσο ανακατεύθυνσης και αποκατάστασης και παράλληλα ενθαρρύνθηκε η συνεργατική προσπάθεια.

Αναφέραμε αρχικά πως οι κρατούμενοι αποφεύγουν να εκφράσουν συναισθήματα, να μιλήσουν για τους εαυτούς τους και το βίωμά τους στη φυλακή. Ωστόσο η επικοινωνία και η συναισθηματική έκφραση μπορούν να επιτευχθούν με ασφάλεια στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής σχέσης. Για την δημιουργία αυτής της σχέσης είμαστε θετικοί, υιοθετούμε προσωποκεντρικές αρχές και η στάση μας υποδηλώνει ελπίδα και πίστη στην εξέλιξη του ατόμου με βάση τις αρχές της Προσωποκεντρικής προσέγγισης (McLeod, 2005).

Η αποδοχή της προσωπικής ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε σπουδαστή κρατούμενου λαμβάνοντας υπόψη και την κουλτούρα της φυλακής ως σύστημα, μπορεί να αποτελέσει από μόνη της παρέμβαση. Το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε σπουδαστή αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που εκείνος φέρει από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον και το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει (Πατερέκα, 1986).

Στην υπό διαπραγμάτευση παρέμβαση, η αποστασιοποίηση και η φαινομενική απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο πρόγραμμα ενός σπουδαστή Ρομά, φάνηκε τελικά πως οφειλόταν στην ανησυχία του για την μελλοντική αποκατάσταση της κόρης του μέσω του θεσμού του γάμου εξαιτίας του στιγματισμού του ως φυλακισμένου. Ο ίδιος εμπιστεύτηκε την ανησυχία και τον προβληματισμό του όταν ένιωσε πως γίνεται άνευ όρων αποδεκτός και βεβαιώθηκε για την θετική στάση του γράφοντος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σχέσης. Η παρέμβαση αυτή όπως και όλες οι υπόλοιπες, χρειάστηκε να λάβουν υπόψη τους την κουλτούρα της φυλακής καθώς και το πολιτισμικό κεφάλαιο του συγκεκριμένου κρατούμενου. Όσο περισσότερο εξοικειώνεται κάποιος με την κουλτούρα της φυλακής καταλαβαίνει πως αυτή είναι συνυφασμένη με την καχυποψία, την αμφισβήτηση και την απόρριψη των μορφών εξουσίας που προέρχονται από το σύστημα σωφρονισμού. Οι κρατούμενοι έχουν μεταξύ τους το δικό τους σύστημα εξουσίας που ρυθμίζει τις μεταξύ τους σχέσεις σε συνάρτηση με το σωφρονιστικό σύστημα εξουσίας (Κάσση, 2016). Οι εκπαιδευτικοί της φυλακής διαθέτουν το πλεονέκτημα ότι δεν ανήκουν στο σωφρονιστικό σύστημα με την στενή έννοια του όρου και αυτό τους επιτρέπει μια διαφορετικού είδους προσέγγιση. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός, όπως και κάθε εισερχόμενος με επαγγελματική ιδιότητα στη φυλακή αποκτά τη δική του ταυτότητα και φήμη, οι οποίες σχετίζονται με την εχεμύθεια, την ικανότητά του να αποδέχεται τους κρατούμενους ως προσωπικότητες καθώς επίσης και τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την ανθεκτικότητά του. Η ικανότητα για θετική στάση και αποδοχή συμβάλλει στη δημιουργία ουσιαστικής επικοινωνίας και εκπαιδευτικής σχέσης και δημιουργεί τη βάση για ουσιαστικές παρεμβάσεις.

Στα πλαίσια της συζήτησης για κάποια επίσκεψη που είχε πραγματοποιηθεί στο σωφρονιστικό κατάστημα, διατυπώθηκαν απόψεις όπως " Οι επισκέπτες που έρχονται εδώ μέσα μας νομίζουν ότι μπαίνουν σε ζωολογικό κήπο και κοιτάνε τα θηρία στα κλουβιά τους", " Εμείς είμαστε οι απόβλητοι. Οι κακοποιοί. Το κακό παράδειγμα."

Οι αναφορές των σπουδαστών αναφέρονται στις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, το στίγμα και την απόρριψη που βιώνουν με την ιδιότητα του κρατούμενου, δηλαδή του «μη φυσιολογικού» κατά τον Goffman (1963). Αν οι επισκέπτες λόγω φόβου, άγνοιας, ελλιπούς προετοιμασίας,

χαρακτηριστικών προσωπικότητας και στερεοτύπων τους μεταδώσουν ασυνείδητα το μήνυμα της απόρριψης, η απόσταση από την κοινωνία μεγαλώνει και επιβεβαιώνονται οι ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις. Η παρέμβασή μας στη συγκεκριμένη περίπτωση είχε στόχο όχι να μειωθούν οι επισκέψεις των "έξω" στους "μέσα", αλλά να γίνονται με μέτρο και ενδεδειγμένη προετοιμασία και των δύο ομάδων. Στο σχεδιασμό της παρέμβασης οι επισκέπτες και οι κρατούμενοι κάθονται ισότιμα όλοι μαζί σε κυκλική διάταξη την οποία συνδιαμορφώνουν, εξηγούμε τον σκοπό της επίσκεψης, συστηνόμαστε και συζητάμε απλά, ειλικρινά, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά μας και εκφράζοντας τις σκέψεις μας για όποιο θέμα προκύψει. Καλούμε τους επισκέπτες να ξεκινήσουν, αφού συστηθούμε, περιγράφοντας το πως ένιωσαν μπαίνοντας στη φυλακή, βλέποντας τις καγκελόπορτες να κλείνουν πίσω τους. Ζητάμε να μας αφηγηθούν την αίσθηση που τους προκάλεσε η όψη και ο όγκος των κτηρίων, ο έλεγχος στην είσοδο, τα μηχανήματα ανίχνευσης, η επαφή με τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, ακόμη και τα συναισθήματα που ένιωσαν βλέποντας τα συρματοπλέγματα. Αυτό από μόνο του είναι αρκετό για να χαλαρώσουν οι άμυνες και οι περιγραφές να εξελιχθούν σε συζήτηση και προσέγγιση των δύο ομάδων, φέρνοντας του "έξω" πιο κοντά συναισθηματικά στους "μέσα" και προετοιμάζοντας τους "μέσα" για να ενταχθούν στους "έξω".

Κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα σε κάθε παρέμβαση αποτέλεσε η αναστοχαστική προσέγγιση. Αυτό σημαίνει πως οι συμμετέχοντες επανεξετάσαμε την εμπειρία μας από τις παρεμβάσεις ατομικά και ομαδικά ψάχνοντας νέες σημασίες και ερμηνείες μέσω της συναντίληψης. Ταυτόχρονα αντιμετωπίσαμε και αναθεωρήσαμε τις διαδικασίες παρέμβασης, αυτοαξιολογηθήκαμε, αναζητήσαμε νέες πρακτικές συνεργασίας. Αναγνωρίσαμε επιπρόσθετα τους περιορισμούς και τα όρια και διαπιστώσαμε πως οι παρεμβάσεις δεν αποτελούν πανάκεια αλλά μέσο βελτίωσης καθώς χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά και διευκολυντικά.

Συμπεράσματα

Εκπαιδύοντας νεαρούς κρατούμενους αντιλαμβανόμαστε πως η εκπαίδευση στο ιδιόμορφο σύστημα της φυλακής είναι ένα λειτουργήμα γεμάτο προκλήσεις το οποίο φαίνεται πως μπορεί να διευκολυνθεί και να προαχθεί με τη χρήση των κατάλληλων ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι πρακτικές και χρησιμοποιούνται στοχευμένα και αιτιολογημένα για την υποστήριξη, ανάπτυξη και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δεν περιλάμβανε την διεξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία θα μπορούσαν να γενικευτούν σε άλλες περιπτώσεις· αυτό μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικών ερευνών. Σκοπός της είναι η ανάδειξη παρεμβάσεων και όψεων της ανθρώπινης εμπειρίας σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο μέσα από την νοσηματοδότηση του ερευνητή.

Οι επιλεχθείσες παρεμβάσεις λαμβάνουν υπόψη τους την κουλτούρα της φυλακής, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των κρατουμένων όπως αυτά περιγράφονται από τα θεωρητικά δεδομένα. Επίσης θέτουν στο επίκεντρό τους τα άτομα και τις σχέσεις επιδιώκοντας την προσωπική ανάπτυξη, την ανάπτυξη του δυναμικού των ατόμων και την προαγωγή της εμπιστοσύνης και της σταθερότητας. Ταυτόχρονα αξιοποιούν τις διαφορετικές όψεις της προσωπικής μας εμπειρίας θέτοντας στο επίκεντρο την αυθεντικότητα, την ειλικρινή στάση και την άνευ όρων αποδοχή.

Επιπρόσθετα οι παρεμβάσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από μεγάλο εύρος και ποικιλομορφία και είναι βασισμένες σε διαφορετικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, αντλώντας εκλεκτικά και συνδυαστικά τεχνικές από την Προσωποκεντρική και τη Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική προσέγγιση μέχρι τις Ψυχοδυναμικές και Αφηγηματικές προσεγγίσεις, τη Θεραπεία μέσω Τέχνης και την Κριτική Παιδαγωγική. Χρησιμοποιούνται αναστοχαστικά και βασίζονται στην συνεργασία και την συναντίληψη των μελών της ομάδας. Η

υποκειμενική διαπίστωση φαίνεται να είναι πως οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, παρότι δεν αποτελούν πανάκεια, είναι απαραίτητες στο χώρο της φυλακής και δεν αφορούν μόνο στην ομάδα των κρατουμένων αλλά στο σύνολο του ιδρύματος καθώς συμπληρώνουν τις άλλες μεθόδους παρέμβασης, βοηθούν την μάθηση, βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των νεαρών κρατουμένων και συμβάλλουν στην προετοιμασία για επανένταξη και αποκατάσταση.

Βιβλιογραφία

Αρμένης, Ν. (2007). *Δημοτικό Σχολείο Ε.Κ.Κ.Ν. Αυλώνα*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2018 από: <http://www.ekkna.net/index.php/ekpaideysi> 26/04/2016.

Δημητρούλη, Κ., Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας σε καταστήματα κράτησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη. (2014). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (2, 38). Αθήνα: Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη.

Goffman, E. (1963). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *"Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας"*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κάσση, Μ. (2016). *Μορφές βίας και ανασφάλειας στους εγκλείστους Η περίπτωση του ΕΚΝΝΑ*. Στο Μ. Γασπαρινάτου (Επιμ.), *Έγκλημα και ποινική καταστολή σε εποχή κρίσης* (2496-2525), τ. Α', Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Κορωναίου, Α. (2009). *Ανάλυση περιεχομένου και συνέντευξη*. Προφορικές παραδόσεις στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή». ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (271-305), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λουκίσας, Θ. (2016). Προτάσεις για αναβάθμιση του θεσμού της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες - Μελέτες περίπτωσης της επαγγελματικής κατάρτισης στα καταστήματα κράτησης του Queensland και του Αυλώνα. Στο Ένωση Ελλήνων Φυσικών (Επιμ.), *Η Επιστήμη στο προσκήνιο*, τ. Β, 25-32. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Μετάφας, Π. (2010). *Η πολιτική του Μ. Foucault*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης.

Μπάκα, Α. (2010). *Δόμηση του Κοινωνικού Κόσμου: "Εμείς και οι άλλοι"*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Feindler, E. & Byers, A. (2014). CBT with juvenile offenders: A review and recommendations for practice. In Tafrate, R.C. & Mitchell, D. (Eds.), *Forensic CBT: A Handbook for Clinical Practice*, (pp.354-376) New Jersey: Wiley-Blackwell.

Young, S., Greer, B., & Church, R. (2017). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: A global perspective. *BJPsych Bulletin*, 41(1), 21-29. doi:10.1192/pb.bp.115.052274

Η χαρισματικότητα στη βασική εκπαίδευση της Ολλανδίας

Λουλούμαρα Αγγελική, Αναπτυξιακή Ψυχολόγος MSc

alouloumari@yahoo.com

Κουτουβέλη Χριστίνα, Δασκάλα- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής

xristinakoutouveli@gmail.com

Παρούση Αικατερίνη Σοφία, Φιλολόγος- Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής

aikaterini.sophia.parousi@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα βιβλιογραφική εργασία γίνεται μια σύντομη παρουσίαση των παροχών του Ολλανδικού Εκπαιδευτικού συστήματος στα χαρισματικά παιδιά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως και στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, η χαρισματικότητα στην Ολλανδία δεν ορίζεται επίσημα από τη νομοθεσία και οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, υπάρχει πληθώρα παροχών και οργανώσεων οι οποίες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την παραγωγή εξειδικευμένου υλικού από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, διεξαγωγή εμπλουτισμένων μαθημάτων, εξωσχολικές δραστηριότητες και διαγωνισμούς. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει πρόβλεψη για παράλειψη τάξεων από τους χαρισματικούς μαθητές καθ'όλη τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, ενώ επιτρέπεται η ένταξη των χαρισματικών μαθητών σε ορισμένα μαθήματα μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε Πανεπιστήμια της χώρας. Γενικότερα, παρά την έλλειψη επίσημου ορισμού και συγκεκριμένων οδηγιών με θέμα τη χαρισματικότητα, στην Ολλανδία φαίνεται να υπάρχουν διέξοδοι ώστε να αναπτυχθεί το δυναμικό των μαθητών του χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί.

Λέξεις Κλειδιά: χαρισματικότητα; εκπαίδευση των χαρισματικών; Ολλανδία

Abstract

The present study focuses briefly on the gifted Education in the Netherlands, that takes place in the primary, as well as, secondary education. As in most European countries, gifted students are not mentioned explicitly in the national legislation, as they are included in the group of students with special educational needs. Nevertheless, there seems to be an abundance of services and organizations that support gifted students within the school curriculum as well as after school hours. Those services may include the production of individualized educational material by the teachers of the schools, enrichment classes, extracurricular activities and competitions. There are provisions for grade skipping during primary and secondary education, while certain classes in Master's programs in Dutch Universities are offered for the highly able. In general, despite the fact that giftedness is not included in the legislation and there are not specific regulations to be followed, the country seems to offer several provisions so as to support the gifted students in developing their full potential.

Keywords: giftedness; gifted Education; the Netherlands

Η χαρισματικότητα στις Ευρωπαϊκές Χώρες

Οι Ευρωπαϊκές χώρες φαίνονται να αντιμετωπίζουν την χαρισματικότητα και κατά συνέπεια τους χαρισματικούς μαθητές με παρόμοιο τρόπο, παρά τις πολιτισμικές διαφορές, που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Touron&Freeman (2017), η τάση αυτή οφείλεται σε λόγους, όπως η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης το 1989, η εισροή προσφύγων από χώρες με πολιτισμικές διαφορές, η ύπαρξη της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σύνολο αλλά και η γενική στάση των πολιτών προς τις υψηλές επιδόσεις (ενταξιακή κουλτούρα).

Το 1994, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εξέδωσε προτάσεις σχετικά με τη χαρισματικότητα (UNESCO, 1994), οι οποίες ανέφεραν:

- Την ανάγκη για νομοθέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών.
- Τη διεξαγωγή έρευνας σχετικής με την αξιολόγηση, τη φύση των υψηλών επιδόσεων και τους λόγους για σχολική αποτυχία.
- Την παροχή πληροφοριών σχετικών με τα χαρισματικά παιδιά και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους.
- Την εδραίωση της παροχής ειδικών υπηρεσιών για τα χαρισματικά παιδιά στο τυπικό σχολικό πλαίσιο.
- Τις συντονισμένες προσπάθειες για τη μείωση των συνεπειών που συνοδεύουν την «ταμπέλα» του χαρισματικού μαθητή.
- Την προώθηση της έρευνας μεταξύ ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και εκπαιδευτικών, όσον αφορά την έννοια της χαρισματικότητας.

Από το 1994, έχει υπάρξει αρκετή πρόοδος ως προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των συστημάτων και των νομοθεσιών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Touron&Freeman, 2017).

Η βασική εκπαίδευση στην Ολλανδία

Η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την ηλικία των πέντε και τελειώνει στην ηλικία των δεκαέξι ετών, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να ενταχθούν τα παιδιά στο σύστημα από την ηλικία των τεσσάρων. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο 1) περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, τα οποία έχουν ενσωματωθεί από το 1985. Αποτελείται από οκτώ τάξεις, ενώ στο τέλος της όγδοης τάξης, οι μαθητές ακολουθούν διαφορετικά είδη σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως τα επαγγελματικά ή σχολεία με εξειδικευμένα προγράμματα (DeBoeretal., 2013). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το γυμνάσιο και το λύκειο, τα οποία διαχωρίζονται ως επίπεδα (επίπεδα 2 και 3 αντίστοιχα). Στην ιστοσελίδα του Nuffic (2011), αναφέρεται αναλυτικά ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει σχολικές μονάδες που παρέχουν τεχνική κατάρτιση (VMBO, διάρκειας 4 χρόνων), ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (HAVO, διάρκειας 5 χρόνων) και προ-πανεπιστημιακή εκπαίδευση (VWO, διάρκειας 6 χρόνων).

Μαζί στο (WeerSamenNaarSchool)

στο

Σχολείο

Ξανά

Κατά τη δεκαετία του 1990, πραγματοποιήθηκαν αναθεωρήσεις του σχολικού κανονισμού με στόχο την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δημοτική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, ο σχολικός κανονισμός αναφέρει:

«Η απρόσκοπτη ανάπτυξη του κάθε παιδιού θα πρέπει να είναι εγγυημένη. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να συντελεί στην συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας συντελώντας στην απαραίτητη κοινωνική, πολιτισμική και

σωματική ανάπτυξη και στις αντίστοιχες με αυτήν δεξιότητες. Θα πρέπει να παρέχεται εξατομικευμένη εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με τις ανάγκες τους» (WPO, Άρθρο 8,παρ. 4)

Ορισμός της χαρισματικότητας

Αναφορικά με τον ορισμό της χαρισματικότητας, συμπεραίνουμε ότι δεν γίνεται ξεχωριστή αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές σε κάποιο σημείο της νομοθεσίας, ενώ η χαρισματικότητα δεν ορίζεται επίσημα (Monks&Pfluger, 2007).

Ωστόσο, οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το 2001, με βάση τους κανονισμούς που τίθενται από το Ολλανδικό Υπουργείο Παιδείας.

Το 2011, το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστήμης της Ολλανδίας εξέδωσε προτάσεις για πλάνο δράσης και αλλαγές στην πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά τη χαρισματικότητα (DeBoeretal., 2013).

Σε έρευνα του 2017 από τους Touron&Freeman, το 44,4% των Ολλανδών ερωτηθέντων (δείγμα αποτελούμενο από εμπλεκόμενους επαγγελματίες και ενδιαφερόμενους) γνώριζαν περί νομοθεσίας, που αφορά τη χαρισματικότητα, ενώ το 17,4% απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την ύπαρξη συγκεκριμένου ορισμού της χαρισματικότητας από τη νομοθεσία. Μόνο το 9,1% απάντησε θετικά στην ερώτηση για την ύπαρξη συγκεκριμένων οδηγιών για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Παροχές για τους χαρισματικούς μαθητές στη βασική εκπαίδευση

Κατ'αρχάς παροχές για τους χαρισματικούς μαθητές συναντάμε, εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όπου παρέχεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους οποίους εντάσσονται και οι χαρισματικοί. Ωστόσο, η ευθύνη για το επιπλέον υλικό για τους χαρισματικούς μαθητές και το πλάνο δράσης σε σχέση με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, ανήκει αποκλειστικά στο κάθε σχολείο ξεχωριστά (DeBoeretal., 2013). Σε όλα τα σχολικά πλαίσια, παρέχονται συνεδρίες συμβουλευτικής από ψυχολόγους ή σχολικούς συμβούλους. Στην έρευνα των Touron&Freeman (2017), η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε πως κάποιες φορές παρέχονται επιπλέον υπηρεσίες στους χαρισματικούς μαθητές (τιμή στην κλίμακα Likert 3/5).

Η οργάνωση εξειδικευμένων εργαστηρίων (workshops) εντός των γενικών σχολείων είναι σπάνια, όμως, είναι συχνότερη σε σχολεία με ειδικό πρόγραμμα, όπως τα Montessori, Jenaplan, Dalton και Freinet (Monks&Pfluger, 2007).

Ασυνήθης είναι η συνεργασία των σχολείων με Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις ή εταιρείες, ενώ η παροχή ατομικών μαθημάτων βασίζεται στην πρωτοβουλία των γονέων των μαθητών και υποστηρίζεται οικονομικά από τους ίδιους. Οι χαρισματικοί μαθητές παρακολουθούν συχνά ειδικά εξωσχολικά προγράμματα (Touron&Freeman,2017).

Μέχρι το 2007, δεν υπήρχε πρόβλεψη στο Ολλανδικό σύστημα για περαιτέρω υποστήριξη χαρισματικών μαθητών, που ανήκουν σε κοινωνικές ή οικονομικές μειονότητες. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια προγράμματα που αφορούν χαρισματικές μαθήτριες στα μαθηματικά, τις επιστήμες ή τον τομέα της πληροφορικής (Persson, Joswig&Balogh, 2000).

Οργανώνονται διαγωνισμοί, που αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ωστόσο δεν αποτελούν μέρος του σχολικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο διαγωνισμός Toptoeets αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από την αρχή της δευτεροβάθμιας οργανώνονται διαγωνισμοί όπως τα Καγκουρώ και οι Ολυμπιάδες στα μαθηματικά, τη φυσική ή την πληροφορική.

Τέλος, παρέχονται άλλες δραστηριότητες από τοπικές οργανώσεις ή δημοτικές βιβλιοθήκες οι οποίες συνήθως αφορούν καινοτόμες ιδέες ή τη δημιουργικότητα. Οι θεματικές καλοκαιρινές κατασκηνώσεις δεν αποτελούν σύνθετο φαινόμενο στην Ολλανδία.

Η χαρισματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Όσον αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, η παράλειψη κάποιων τάξεων, όταν παρουσιάζεται ανάγκη, προβλέπεται από το νόμο και πραγματοποιείται καθ'όλη τη διάρκεια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Επίσης, η ένταξη των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση πριν την κατώτερη επιτρεπόμενη ηλικία των τεσσάρων, γίνεται ανεκτή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Hoogeveen, 2004) παρά το ότι δεν ορίζεται από τη νομοθεσία.

Η χαρισματικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Υπάρχουν σχολεία στα οποία δίνεται έμφαση στη μουσική και τα αθλήματα μέσω της συνεργασίας τους με αρμόδιους οργανισμούς. Με βάση την οργάνωση των παραπάνω, λειτουργούν κάποια σχολεία στα οποία παρέχονται προγράμματα εξειδικευμένης συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς μαθητές (*bagaafdheidsprofielscholen*). Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία ξεκίνησε με 6 πιλοτικές σχολικές μονάδες και αναμένεται να εξελιχθεί σε ένα δίκτυο το οποίο θα εξυπηρετεί όλη τη χώρα (Monks&Pfluger, 2007).

Κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και του λυκείου και σε εξαιρετικές περιπτώσεις, υπάρχει πρόβλεψη ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να απαλλάσσονται από τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της λυκειακής εκπαίδευσης (επίπεδο 3 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), επιτρέπεται στους χαρισματικούς μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου, όπως κάποια μεταπτυχιακά μαθήματα του Πανεπιστημίου του Amsterdam ή του Πανεπιστημίου Radboud στο Nijmegen.

Κριτήρια Αξιολόγησης Χαρισματικότητας

Τα κριτήρια που αφορούν την αξιολόγηση των χαρισματικών μαθητών δεν ορίζονται επίσημα από κάποιο νομοθετικό πλαίσιο (Monks&Pfluger, 2007). Η κάθε σχολική μονάδα ή οργανισμός που παρέχει υπηρεσίες σε χαρισματικούς μαθητές ορίζει ξεχωριστά κριτήρια και είναι υπεύθυνη για την οργάνωση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Στις περιπτώσεις, όπου προτείνεται η παράλειψη κάποιας τάξης ή η ένταξη στο σχολικό πλαίσιο, πριν την προβλεπόμενη ηλικία, στη διαδικασία εμπλέκονται οι γονείς και το αρμόδιο προσωπικό του σχολείου, στο οποίο φοιτά το παιδί (Hurks&Bakker, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί πως κατά τους Touron&Freeman (2017), το σύνολο των Ολλανδών συμμετεχόντων στην έρευνα φέρεται να θεωρεί τη μέτρηση νοητικού πηλίκου μέσω σταθμισμένου τεστ την πιο σημαντική πρακτική στην αξιολόγηση χαρισματικών μαθητών. Επίσης, κατά τις Hurks&Bakker (2016), η χρήση σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης νοητικού πηλίκου είναι καθολική και πραγματοποιείται από ψυχολόγους σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Η αναλυτική ψυχολογική και παιδαγωγική αξιολόγηση είναι απαραίτητη ώστε να παρασχεθούν υπηρεσίες υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών από οποιονδήποτε φορέα. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη στο Ολλανδικό σύστημα, ωστόσο για τη λήψη της οποιασδήποτε απόφασης, ιδιαίτερη σημασία έχει η σύμφωνη γνώμη γονέων, εκπαιδευτικών και του ίδιου του μαθητή.

Παρά το ότι δεν υπάρχουν επίσημα κριτήρια αξιολόγησης για τη χαρισματικότητα, γίνονται προσπάθειες για ορισμό της διαδικασίας από κάποια εξειδικευμένα σχολεία. Στο Πανεπιστήμιο Radboud του Nijmegen λειτουργεί το Κέντρο Έρευνας για τη Χαρισματικότητα, το οποίο φημίζεται για την παροχή εξατομικευμένων αξιολογήσεων και στο οποίο έχει δημιουργηθεί

διαδικασία ομαδικής αξιολόγησης ώστε να εντοπίζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία, λόγω της αποτελεσματικότητας της, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Το 95% των Ολλανδικών σχολείων συμμετέχουν στις ετήσιες εξετάσεις σχολικών μαθημάτων Cito-toets, και ανάλογα με τα αποτελέσματα των μαθητών σε αυτές, προτείνεται στους γονείς η κατάλληλη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται παραπάνω (Nuffic, 2011).

Κατάρτιση Εκπαιδευτικών για τη Χαρισματικότητα

Κατά τους Monks&Pfluger (2007), δίνεται μικρή σημασία στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χαρισματικότητα, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης. Τα μαθήματα που προσφέρονται είναι ως επί των πλείστων επιλογής, κάτι το οποίο αφορά τα προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτικούς τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ίδιο συμβαίνει και με επαγγελματίες, όπως οι ψυχολόγοι ή άλλες εμπλεκόμενες ειδικότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως στην Ολλανδία οι νηπιαγωγοί παρακολουθούν την ίδια εκπαίδευση με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

Το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε σε δυο οργανισμούς να λειτουργήσουν ως επίσημα κέντρα πληροφόρησης για τη χαρισματικότητα. Το πρώτο αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (CPS) και το δεύτερο αφορά τη δευτεροβάθμια (SLO). Οι συγκεκριμένοι οργανισμοί αναλαμβάνουν τη συλλογή πληροφοριών, τη διοργάνωση εκπαιδύσεων και τη δημιουργία ενός δικτύου μεταξύ σχολείων, άλλων οργανισμών και ειδικών επαγγελματιών, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι ειδικοί παιδαγωγοί. Επιπλέον, οργανώνονται ετήσιες συναντήσεις οι οποίες στοχεύουν στην αναφορά της κατάστασης καθώς και εξελίξεων που αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές στην κυβέρνηση.

Επίσης, έχουν ιδρυθεί τοπικά δίκτυα δημοτικών σχολείων που παρέχουν υπηρεσίες σε χαρισματικούς μαθητές με στόχο την βελτιστοποίηση της συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και της οργάνωσης των υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από το 1990, στο Πανεπιστήμιο Radboud λειτουργεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (“Master’s Specialization in Gifted Education”, 2018) το οποίο παρέχει τίτλο «Ειδικού στην Εκπαίδευση των Χαρισματικών» σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για Υψηλές Επιδόσεις (European Council for High Ability-ECHA).

Έρευνα με θέμα τη χαρισματικότητα

Σύμφωνα με τους Monks&Pfluger (2007), πραγματοποιήθηκε περιορισμένος αριθμός ερευνών με θέμα τη χαρισματικότητα από το 1985 έως το 2007, αφού δεν διατέθηκαν αρκετά κονδύλια από το Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού και Επιστήμης της Ολλανδίας στην έρευνα με τη συγκεκριμένη θεματική. Συγκεκριμένα, το Πανεπιστήμιο Radboud του Nijmegen ανέλαβε την έρευνα, που αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης την έρευνα στη δευτεροβάθμια. Η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας για τη χαρισματικότητα περιορίστηκε στις Μεταπτυχιακές έρευνες και στις διατριβές των Διδακτορικών προγραμμάτων, οι οποίες πραγματοποιούνταν στο Κέντρο Μελέτης για τη Χαρισματικότητα του Πανεπιστημίου Radboud, το οποίο ιδρύθηκε το 1988.

Αναλυτικότερα, στοχεύοντας στην αξιολόγηση των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων που αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές, πραγματοποιήθηκε αριθμός ερευνών που αφορούσαν:

- Τη σύγκριση αποτελεσμάτων χαρισματικών και μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Guldmond κ.α., 2003).
- Τα αποτελέσματα της συντόμευσης των σπουδών (Hoogeveen, VanHell&Verhoeven, 2003-2005).
- Εκπαιδευτικές προσαρμογές για χαρισματικούς μαθητές βασιζόμενες σε διεθνή έρευνα (Hoogeveen κ.α., 2004).

- Ευκαιρίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Frietman, Groen&DeBoer, 2003).
- Τη σχέση μεταξύ Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και σχολείων στην οργάνωση εξωσχολικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Backbier&DeBoer, 2002).

Από το 2007 και έπειτα, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για το θέμα της χαρισματικότητας και της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στην Ολλανδία φαίνεται να αυξάνεται με περισσότερα εμπλεκόμενα τμήματα Πανεπιστημίων αλλά και ιδιωτικούς οργανισμούς (Monks&Pfluger, 2007).

Στόχοι και προεκτάσεις

Καίρια θεωρείται η ανάγκη για επίσημο ορισμό της χαρισματικότητας στο νομικό πλαίσιο, που αναφέρεται στην εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων στην Ολλανδία, με στόχο τον σαφή καθορισμό των υπηρεσιών, που θα παρέχονται στους χαρισματικούς μαθητές από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάγκη για περισσότερους εξειδικευμένους επαγγελματίες αλλά και αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων, που παρέχουν κατάρτιση στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Freeman, Raffan&Warwick, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Backbier, J., & DeBoer, G. C. (2002). Weten is “zelf” doen; Inventariserend onderzoek naar (mogelijke) adoptierelaties tussen scholen voortgezet onderwijs en universiteiten ten behoeve van geïnteresseerden (hoog) begaafde leerlingen. (Study of possible relationships between schools and universities on behalf of gifted students. Amersfoort, Netherlands: CPS.

De Boer G. C., Minnaert A. E. M. G. & Kamphof G. (2013). Gifted Education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted* 36(1).

Education system The Netherlands (2011) <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>. (τελευταία πρόσβαση 04 Αυγούστου 2018).

Freeman J., Raffan J. & Warwick I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents. Reading England: Centre for British Teachers.

Frietman, R., Groen, P., & De Boer, G. C. (2003). Scholingsaanbod (hoog) begaafdheid. (Inventory of teacher training programs on the education for gifted students). Amersfoort Netherlands: CPS. Guldemon, H., Bosker, R. J., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. (2003). Hoogbegaafden in het voortgezet Onderwijs. (Gifted Students in secondary education). Groningen, Netherlands: GION.

Heller K. A., Monks F. J., Sternberg R. & Subotnik R. (2000). International handbook of giftedness and talent. American Psychological Association.

Hoogeveen L., Van Hell, J. G., Mooij T., & Verhoeven L. (2004). Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek (Educational adjustments for gifted students. Meta-analysis and survey of international research). Nijmegen, Netherlands: Radboud University, CBO/ITS.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2003). De versnellingswenselijkheidslijst. (The list of desired accelerations). Nijmegen, Netherlands: Radboud University, CBO.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*.

Hurks P. P. M. & Bakker H. (2016) Assessing intelligence in children and youth living in the Netherlands. *International Journal of School & Educational Psychology* 4(1).

Master's Specialization in Gifted Education, 2018.
<https://www.ru.nl/english/education/masters/gifted-education> (τελευταία πρόσβαση 04 Αυγούστου 2018).

Monks F. J. & Pfluger R. (2007), Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Bonn, Germany: German Federal Ministry of Education.

Persson R. S., Joswig H. & Balogh L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices and current research. International handbook of giftedness and talent. American Psychological Association.

Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E. E., & Foley-Nicpon, M. E. (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.

Stages of the education system in the Netherlands. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands> (τελευταία πρόσβαση 04 Αυγούστου 2018).

Touron J. & Freeman J. (2017), Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators.

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (τελευταία πρόσβαση 04 Αυγούστου 2018).

Η εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολικό περιβάλλον αυξάνει την ανθεκτικότητα ή την ευπάθεια στην συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών ;

Κωνσταντίνα Λυμπεροπούλου

kwnstantinapp@gmail.com

Δήμητρα Παπαναστασίου

papanastadimitra@gmail.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα ορίζεται ως το κοινό σημείο των γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, των υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και της υψηλής δημιουργικότητας, το οποίο μπορεί να εξελιχθεί σε υψηλά επιτεύγματα μόνο όταν υπάρχει μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και των ομηλίκων. Τα χαρισματικά παιδιά είναι αυτά, που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να το εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης. Σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να μελετήσει την εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών και εφήβων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στην παιδική ηλικία δεν υπάρχουν έντονες συναισθηματικές δυσκολίες και ψυχολογικές διακυμάνσεις πέρα από την αίσθηση ανίας, που δημιουργείται λόγω έλλειψης προκλήσεων. Την περίοδο της εφηβείας όμως διαπιστώνεται διαφορετική συναισθηματική ανάπτυξη, που γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή λόγω της εμφάνισης της ανάπτυξης του «Εγώ». Οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να προέρχονται και από τα δικά τους χαρακτηριστικά τα οποία καταλήγουν να γίνονται πρόβλημα π.χ. αρχηγικές τάσεις όπως επίσης και από εξωτερικούς παράγοντες π.χ. υπερβολικές προσδοκίες από δασκάλους και γονείς. Σημαντικά κοινωνικά στηρίγματα αποτελούν οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια, καθώς τους βοηθούν να εναρμονίζονται με το περιβάλλον τους χωρίς να αρνούνται την ιδιαιτερότητα τους. Συμπερασματικά, οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν μια σειρά κοινωνικό-συναισθηματικών δυσκολιών, όπως η απομόνωση, ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές, το άγχος και η τελειομανία, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και αυτό μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη αυτοσεβασμού και κοινωνικής αποδοχής.

Λέξεις-Κλειδιά : χαρισματικότητα; συναισθηματική ανάπτυξη; σχολικό περιβάλλον; χαρισματικά παιδιά; χαρισματικοί έφηβοι

Abstract

Giftedness is defined as the common point of above-average general capabilities, high levels of commitment to work and great creativity, which may evolve into great achievements, only when there is a health interaction among the family, the school, and the peers. Gifted children are those who have the ability or are able to develop this complex set of features and apply it to any potentially valuable area of human performance. The purpose of this bibliographic review is to study the progress of the emotional development of gifted children and adolescents within the school environment. During childhood there are no emotional difficulties and psychological variations apart from the sense of boredom, created due to lack of challenges. However, during the adolescence, there is a different emotional development that is particularly perceived by the

development of the "Ego". The difficulties gifted children may face, might occur from their own characteristics, that end up being a problem, for instance leadership tendencies, or even external factors, for example, excessive expectations from teachers and parents. Friends, teachers, and family are social supporters of high importance, as they contribute to the harmonization with the environment without denying their particularity. In conclusion, gifted students face several socio-emotional difficulties, such as isolation, exclusion from classmates, anxiety, and perfectionism, when the educational environment is not adjusted according to their needs and this may have a negative impact on the development of their self-esteem and social acceptance.

Keywords: giftedness; emotional development; school environment; gifted children; gifted adolescents

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί το πιο οργανωμένο σύστημα μέσα στο οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν τον περισσότερο χρόνο κατά την διάρκεια της ανάπτυξής τους και μέσα από τις τάξεις ή στη αυλή συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και δημιουργεί ευκαιρίες για τη διαμόρφωση σχέσεων με ενήλικες και συνομηλίκους εκτός της οικογένειας. Ορισμένες φορές όμως ενδέχεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών. Ειδικότερα όσον αφορά τα χαρισματικά παιδιά το σχολικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους.

Περίληπτικά ως χαρισματικότητα (giftedness/talent) θεωρείται η ιδιαίτερη και σαφώς ανώτερη του μέσου όρου ικανότητα της νόησης, της φαντασίας, του συναισθήματος και της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τον Silverman (1993), τα χαρισματικά παιδιά όχι μόνο σκέφτονται διαφορετικά αλλά και αισθάνονται διαφορετικά από τους άλλους. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί σχετικά με την συναισθηματική ανάπτυξη και το σχολικό περιβάλλον ιδιαίτερα των χαρισματικών μαθητών που οι μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες τους διαφέρουν από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο. Η ανάπτυξη ασύγχρονου χαρακτήρα, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της χαρισματικότητας, αναφέρεται στο «μη συγχρονισμό» ή στην ανομοιογενή πνευματική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός χαρισματικού μαθητή. (Neihard et al., 2002). Το παραπάνω χαρακτηριστικό γίνεται εμφανές στο σχολείο και μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες, ειδικά αν το σχολικό πλαίσιο δεν προσαρμοστεί στις συναισθηματικές ανάγκες του χαρισματικού παιδιού.

Η αλλαγή σε εκπαιδευτικές εμπειρίες και η ευκαιρία να αναμειγνύονται με άλλους παρόμοιων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων διατηρούν το κίνητρο στα χαρισματικά παιδιά και τα βοηθάει να διατηρήσουν την συναισθηματική τους ασφάλεια (J. Gubbels, E. Segers, L.Verhoeven, 2014). Το κοινωνικό περιβάλλον του χαρισματικού μαθητή μπορεί να αποτελεί στήριγμα στην συναισθηματική του ανάπτυξη.

Μεθοδολογία - Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να περιγράψει την εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών μαθητών και να διερευνήσει πως το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει την συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών και εφήβων.

Η προσέγγιση του σκοπού έγινε μέσα από βιβλιογραφική έρευνα. Συγκεκριμένα, υπήρξε βιβλιογραφική ανασκόπηση 28 επιστημονικών άρθρων.

Χαρισματικότητα

Η χαρισματικότητα μπορεί να θεωρήσει κανείς ότι είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση της ανθρώπινης ιδιοσυστασίας με χαρακτηριστικά τα οποία δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν και να καθοριστούν (Καργιώτη, 2011). Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι χαρισματικότητα, προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία ενός φαινομένου.

Ενδεικτικά, ο Renzulli (2008) με την «ιδέα των τριών δακτυλίων» τοποθετεί την χαρισματικότητα σε ένα κοινό χώρο όπου συναντάται τόσο ο καθαρά ποσοτικός χαρακτήρας που προσδιορίζεται με τις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα δέσμευσης για την επιτέλεση σπουδαίων έργων προς όφελος του συνόλου. Το χαρισματικό παιδί διαθέτει ένα σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία του προσδίδουν τον τίτλο του «ταλαντούχου». Τα κυριότερα από αυτά είναι η ευφυΐα, η δημιουργική σκέψη, το ταλέντο, η ηγετική τάση και η ενσυναίσθηση.

Στην βιβλιογραφία παρατηρείται η τάση να γίνεται αναφορά στις ποιοτικές και όχι τόσο πλέον στις ποσοτικές διαφοροποιήσεις των ικανών ατόμων από τον μέσο όρο χωρίς να παραβλέπεται και η επίδραση ενός θετικού και ενισχυτικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση και την ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων (Mönks&Katzko, 2008).

Συναισθηματική ανάπτυξη

Τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο δομικό στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά την διάρκεια της ζωής του και αφετέρου στην ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα δηλαδή να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματα ανάλογα με την κατάσταση (Χατζηχρήστου Χ., 2011) .

Η διατύπωση ενός κοινού ορισμού για τα συναισθήματα αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία καθώς οι έρευνες σε διαφορετικές διαστάσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με την έκφραση και την εκδήλωσή τους. Γενικότερα οι ορισμοί σε σχέση με τα συναισθήματα συγκλίνουν στην ύπαρξη επιδράσεων στα άτομα αναφορικά με την υποκειμενική τους εμπειρία, τη συμπεριφορά και τη λειτουργία του οργανισμού (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm&Gross, 2005).

Ο όρος «ρύθμιση των συναισθημάτων» αναφέρεται στις δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση, να οργανώνει την συμπεριφορά του σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις και να καθοδηγείται από τις συναισθηματικές του εμπειρίες (Gross&Thompson , 2007). Η ικανότητα των παιδιών να αντέχουν

την απογοήτευση να μην αναστατώνονται δηλαδή σε βαθμό τέτοιο που να χάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους, είναι μία βασική πτυχή της ρύθμισης των συναισθημάτων.

Αναφορικά με τη ρύθμιση συναισθημάτων, καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από τη μέση παιδική ηλικία προς την εφηβεία, αυξάνεται η ικανότητά τους να διαχειρίζονται καλύτερα τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και οι αποφάσεις τους επηρεάζονται περισσότερο από τα κίνητρα, το είδος του συναισθήματος και τους κοινωνικούς παράγοντες. Ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών μαθαίνουν σταδιακά πότε, πού και σε ποιόν θα πρέπει να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους.

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας το άτομο ωριμάζει τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά προκειμένου να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να λειτουργήσει αυτόνομα ως ενήλικος στο άμεσο μέλλον. Η συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδος χαρακτηρίζεται από την αυξημένη ικανότητα των εφήβων να ερμηνεύουν κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ παράλληλα προβάλλεται έντονη η ανάγκη τους για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Herba&Phillips, 2004). Επίσης φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων και της ρύθμισης της συμπεριφοράς (π.χ. υιοθέτηση ή τροποποίηση των συναισθημάτων, ή αποφυγή αρνητικών συνεπειών) με γνωστικές διαδικασίες που ωριμάζουν παράλληλα την περίοδο αυτή (π.χ. επεξεργασία και ερμηνεία πληροφοριών από το κοινωνικό περιβάλλον). Ωστόσο υπάρχει περίπτωση τα ίδια τα συναισθήματα να παίζουν σημαντικό ρόλο σε βασικές γνωστικές διαδικασίες, όπως στη λήψη αποφάσεων και στην επιλογή συμπεριφορών (Steinberg, 2005).

Η συναισθηματική συμπεριφορά των εφήβων επηρεάζεται εξίσου από τους κοινωνικούς παράγοντες όπως το σύστημα αξιών της κοινωνίας στην οποία ζουν. Επειδή οι πιέσεις που δέχονται οι έφηβοι τη συγκεκριμένη περίοδο είναι αρκετές, η ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί ουσιαστική διαδικασία για τη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας, η οποία με την σειρά της θα οδηγήσει στην συναισθηματική ωρίμανση του ατόμου δηλαδή στην κατάλληλη διαχείριση και στη σωστή έκφραση των συναισθημάτων του.

Οι ακαδημαϊκοί στόχοι θεωρούνται ότι επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις γνωστικές διαδικασίες και τις συμπεριφορές των μαθητών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Ειδικότερα, οι στόχοι έχει βρεθεί ότι ρυθμίζουν τις σκέψεις και τις ενέργειες, οι οποίες διαμορφώνουν τα συναισθήματα των παιδιών.

Η ανάπτυξη ασύγχρονου χαρακτήρα, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της χαρισματικότητας, είναι γνωστό ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στα σχολικά αποτελέσματα και την κοινωνική συναισθηματική ευημερία. (Neihard et al., 2002). Η ανισορροπία στην ανάπτυξη συναισθήματος και νόησης μπορεί να ενταχθεί στην ασυγχρονία η οποία χαρακτηρίζει τη γενική ανάπτυξη των ευφυών παιδιών και εφήβων (Kreger-Silverman, 1997).

Στην παιδική ηλικία δεν υπάρχει σταθερότητα και ίσως για αυτό δεν υφίσταται χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση και ανασφάλεια στα χαρισματικά παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν συναισθηματικές δυσκολίες και διακυμάνσεις πέρα από αίσθηση ανίας που προκαλείται στους χαρισματικούς μαθητές λόγω έλλειψης μαθητικών προκλήσεων. Το χαρισματικό παιδί έχει αποκτήσει ήδη από αυτή την ηλικιακή περίοδο πραγματική ενσυναίσθηση. Με λίγα λόγια έχει μάθει να ταυτίζεται συναισθηματικά με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και να κατανοεί την συμπεριφορά και τα κίνητρά του.

Εν αντιθέσει στην εφηβεία, οι δυσκολίες του χαρισματικού εφήβου αυξάνονται λόγω της μεγάλης συναισθηματικής τους έντασης και της επακόλουθης αστάθειας στην ψυχική τους διάθεση. Στην περίοδο της εφηβείας γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή η διαφορετικότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης λόγω της εμφάνισης της προσωπικής ταυτότητας. Η έννοια του Εγώ υπερέχει σε αυτή την ηλικιακή περίοδο και οδηγεί στην αύξηση της αυτό ιδέας του εαυτού. Στην εφηβεία ο

χαρισματικός μαθητής δημιουργεί και αναπτύσσει τις συναισθηματικές τους ικανότητες, τελειοποιεί την ενσυναίσθηση και αποκτά τον συναισθηματικό έλεγχο.

Ανθεκτικότητα και ευπάθεια των χαρισματικών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων, δηλαδή τη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Rutter 2006). Στον αντίποδα της ανθεκτικότητας συναντάται η ευπάθεια της συναισθηματικής ανάπτυξης. Σε πολλές έρευνες, οι χαρισματικοί μαθητές ανάλογα των καταστάσεων που διαδραματίζονται (είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά ερεθίσματα) εντάσσονται σε αυτό το δίπολο που επηρεάζει ποικιλοτρόπως τον συναισθηματικό τους κόσμο.

Αρχικά ας αναφερθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, καλή ρύθμιση συναισθημάτων και υψηλότερη αυτό-εκτίμηση λόγω των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι προικισμένοι μαθητές κατανοούν τις συναισθηματικές καταστάσεις καλύτερα και πιο γρήγορα, ενώ επεξεργάζονται και οργανώνουν αυτές τις καταστάσεις άμεσα και αποτελεσματικά (Karimia, Besharata, 2010). Όσον αφορά τον περιβάλλον τους, σημαντικά κοινωνικά στηρίγματα αποτελούν οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια, καθώς τους βοηθούν να εναρμονίζονται με το περιβάλλον τους χωρίς να αρνούνται την ιδιαιτερότητα τους. Τα παραπάνω οδηγούν το χαρισματικό παιδί και έφηβο στο κομμάτι της ανθεκτικότητας.

Όμως, οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι χαρισματικοί μαθητές και να τους οδηγήσουν στην συναισθηματική αστάθεια και αδυναμία, είναι δυνατόν να προέρχονται και από τα δικά τους χαρακτηριστικά τα οποία καταλήγουν να γίνονται πρόβλημα (π.χ. αρχηγικές τάσεις, τελειομανία) όπως επίσης και από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. οικογενειακά θέματα, υπερβολικές προσδοκίες από δασκάλους και γονείς) (Webb, James T., 1994). Ειδικά στην περίοδο της εφηβείας η απομόνωση των χαρισματικών μαθητών από τους συνομηλίκους τους δημιουργεί συναισθηματικές δυσκολίες.

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την βιβλιογραφική έρευνα προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα για τα χαρισματικά παιδιά και τους χαρισματικούς εφήβους. Είναι εμφανές ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν διαφορετική συναισθηματική ανάπτυξη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και ποικίλει ανάλογα με το περιβάλλον και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά. Την περίοδο της εφηβείας οι διαφορές στην συναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού εφήβου γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές. Ο παράγοντας «ένταση των συναισθημάτων» αναφέρθηκε ως ο επικρατέστερος λόγος που οδηγεί στην έκφραση των πραγματικών συναισθημάτων των παιδιών σε όλες τις ηλικίες.

Ειδικά στην εφηβεία οι κοντινοί φίλοι είναι σημαντικό στήριγμα (πρώτη πηγή) για τους χαρισματικούς μαθητές στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Προτιμούν να κάνουν παρέα με μεγαλύτερους που είναι πιο κοντά διανοητικά παρά με συμμαθητές ή συνομηλίκους. Επίσης, σημαντικό κοινωνικό στήριγμα ο δάσκαλος. Διαφυλικά, τα χαρισματικά κορίτσια έχουν πιο υψηλή ιδέα εαυτού και καλύτερα κοινωνικά στηρίγματα. Τα κοινωνικά στηρίγματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του χαρισματικού ατόμου, ειδικότερα των γονέων και των δασκάλων και τους βοηθάει να εναρμονίζονται με το περιβάλλον τους χωρίς να αρνούνται την χαρισματικότητά τους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους χαρισματικούς μαθητές σε καλύτερες αποδόσεις στην ακαδημαϊκή τους καριέρα. Τα χαρισματικά παιδιά αποδίδουν καλύτερα σε συνεργατική μάθηση από ό,τι σε ατομικές διδασκαλίες και έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Η ομαδοποίηση με τους όμοιους συνομήλικους τους (είτε από θέμα ικανοτήτων είτε από θέμα ότι μοιάζουν συναισθηματικό- κοινωνικά) παράγει μικρές ως μέτριες συναισθηματικές επιδράσεις και ισχυρή ακαδημαϊκή εξέλιξη. Όλα αυτά βοηθούν στην αύξηση της αυτό ιδέας του εαυτού του χαρισματικού παιδιού και εφήβου. Αρνητικές επιπτώσεις δύναται να υπάρξουν όταν συνεργάζονται με ετερογενείς ομάδες ενώ με ομογενείς ομάδες χαρισματικών τους οδηγεί σε καλύτερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον όταν δεν εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων δημιουργείται αρνητική αυτό-εικόνα και μειωμένη αποδοχή και ηγετική τάση που καταλήγει σε υπεροψία λόγω των απόψεών τους και απομόνωση.

Οι έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής συναισθηματικής ευημερίας και των σχολικών αποτελεσμάτων. Είναι προφανές ότι η κοινωνική συναισθηματική ευημερία έχει άμεσο αντίκτυπο στα σχολικά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, η έρευνα δείχνει επίσης ότι υπάρχει αμοιβαία επίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η αλλαγή σε εκπαιδευτικές εμπειρίες και η ευκαιρία να αναμειγνύονται με άλλους παρόμοιων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων διατηρούν το κίνητρο στα χαρισματικά παιδιά. Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη σχολική εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσει τα παιδιά να επιτύχουν τους στόχους που γονείς και εκπαιδευτικοί θέτουν ώστε να μάθουν να διαβάζουν τον εαυτό τους και τους άλλους και να επιλύουν κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά προβλήματα.

Εν κατακλείδι, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών αυτών, αυτό μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη αυτοσεβασμού και κοινωνικής αποδοχής.

Βιβλιογραφία

- Χατζηχρήστου, Χ., (2011), Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα
- Parker, J., Saklofske, D., Keefer, K., (2016), Giftedness and academic success in college and university “Why emotional intelligence matters”, SAGE Journals, 33(2):183–194. DOI: 10.1177/0261429416668872 journals.sagepub.com/home/gei
- Preckel, F., Gotz T., Frenzel, A., (2010), Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom, British journal of educational psychology
- Ogurlu, U., Sevgi-Yalın, H., Yavuz-Birben, F., (2016), The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students, SAGE Journals , 34(1):76–95. DOI:10.1177/0261429416657221 journals.sagepub.com/home/gei
- Zeidner M., Matthews G., (2017), Emotional intelligence in gifted students, SAGE Journals , 33(2) 163–182 DOI: 10.1177/0261429417708879 journals.sagepub.com/home/gei
- Haberlin St., (2018) , “Nature’s child” and “the diplomat”: Across-case study of the emotional adjustment strategies of two gifted students, SAGE Journals , DOI: 10.1177/0261429418761709 journals.sagepub.com/home/gei
- Cybele Raver C., (2003), Young Children's Emotional Development and School Readiness, ERIC DIGEST, EDO-PS-03-8, article
- Evelyn H. Kroesbergen, Mare van Hooijdonk, Sietske Van Viersen, Marieke M. N. Middel-Lalleman, and Juliët J. W. Reijnders, (2015), The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children, SAGE Journals, 60(1) 16– 30 , DOI: 10.1177/0016986215609113gcq.sagepub.com
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A., (2006), Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students, Yale , article
- Ogurlu, U., Sevgi-Yalın, H., Yavuz-Birben, F., (2018), The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children, SAGE Journals, DOI: 10.1177/0162353218763968 journals.sagepub.com/home/jeg
- Reuven Bar-On, (2007), The impact of emotional intelligence on giftedness, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/026142940702300203>
- Sean-Young Lee & Paula Olszewski-Kubilius, (2006), The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Sabrina Blaas, (2014), The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students, Australian Journal of Guidance and Counselling, <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>

- Webb, James T, (1994), Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA, ED372554
- Rogers K. B., (2007), Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice, SAGE Journals, 10.1177/0016986207306324 <http://gcq.sagepub.com>
- Maria P. Gómez-Arizaga, María Leonor Conejeros-Solar, and Annjeanette Martin, (2016), How Good Is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students, SAGE Journals, DOI: 10.1177/2158244016680687 sgo.sagepub.com
- Marianna Alesi, Gaetano Rappo, and Annamaria Pepi, (2015), Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison Among Children With Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning, SAGE Journals, DOI: 10.1177/2158244015589995 sgo.sagepub.com
- Marcia Gentry, Mary G. Rizza, Steven V Owen, (2002), Examining Perceptions of Challenge and Choice in Classrooms: The Relationship Between Teachers and Their Students and Comparisons Between Gifted Students and Other Students, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/001698620204600207>
- Carrie Lynn Bailey, (2011), An Examination of the Relationships Between Ego Development, Dabrowski's Theory of Positive Disintegration, and the Behavioral Characteristics of Gifted Adolescents, SAGE Journals, DOI: 10.1177/0016986211412180 <http://gcq.sagepub.com>
- Andrzej E S,ekowski and Beata Łubianka, (2015), Education of gifted students in Europe, SAGE Journals, DOI: 10.1177/0261429413486579 gei.sagepub.com
- Nancy M. Robinson, (2004), Effects of Academic Acceleration on the Social-Emotional Status of Gifted Students, A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students, <http://nationdeceived.org>
- Linda E. Brody, Michelle C. Muratori, Julian C. Stanley, (2004), Early Entrance to College: Academic, Social, and Emotional Considerations, , A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students, <http://nationdeceived.org>
- Paula Olszewski-Kubilius,(2004), Talent Searches and Accelerated Programming for Gifted Students, A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students, <http://nationdeceived.org>
- Joyce Gubbels, ElianeSegers, and Ludo Verhoeven, (2014), Cognitive, Socioemotional, and Attitudinal Effects of a Triarchic Enrichment Program for Gifted Children, SAGE Journals, DOI: 10.1177/0162353214552565 jeg.sagepub.com

- MasoumehKarimi, Mohammad Ali Besharat, (2010), Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.179>
- Tracy L. Cross, (2015), Social Emotional Needs Social and Emotional Development of Gifted Students: A Psychosocial Bill of Rights for Students (Including Those with Gifts and Talents), SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/1076217515569278>
- Kevin D. Besnoy, Sara C. McDaniel,(2015), Going Up in Dreams and Esteem Cross-Age Mentoring to Promote Leadership Skills in High School–Age Gifted Students, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/1076217515613386>
- Tracy L. Cross ,Jennifer Riedl Cross, (2017), Social and Emotional Development of Gifted Students: Introducing the School-Based Psychosocial Curriculum Model, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/1076217517713784>
- Tracy L. Cross, (2014), Social Emotional Needs, The Effects of Educational Malnourishment on the Psychological Well-Being of Gifted Students, SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/1076217514544032>

Ο αυτοκράτορας Αύγουστος ως πρότυπο για χαρισματικούς ηγέτες

Δημήτριος Μαντζίλας
dmantzilas@yahoo.gr

Μεταδιδακτορικός ερευνητής-Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Ο βίος και η πολιτεία του Αυγούστου, όπως αποτυπώνονται στα απομνημονεύματά του (*Res Gestae Divi Augusti*), υπήρξαν πρότυπο για μια σειρά δυναμικών, ενίοτε και αδιάλλακτων μέχρι και αιμοσταγών, ηγετών, όπως ο Σουλεϊμάν ο Μεγαλοπρεπής, ο Καρλομάγνος, ο Ναπολέων Βοναπάρτης, ο Μουσολίνι, ο Κέννεντυ, ο Κιμ ΓιονγκΙλ, ο Βλάντιμιρ Πούτιν, ο ΡετζέπΤαγίΠερντογάν. Πέρα από τις ομοιότητες στον τρόπο διακυβέρνησης και τον χειρισμό πολιτικών και στρατιωτικών ζητημάτων, έχει διαπιστωθεί ότι κάποιοι από αυτούς ανήκουν σε ένα σπάνιο ψυχολογικό τύπο (σύμφωνα με την ένδειξη τύπων Myers-Briggs, MBIT), τον INTJ (Introversion, intuition, thinking, judgement), στον οποίο ανήκει μόλις το 1-2% του πληθυσμού. Μετά από μια παρουσίαση του εν λόγω τύπου, σκοπός της έρευνας είναι να αναζητηθούν οι δίαυλοι μέσω των οποίων η μεγαλοφυΐα μετουσιώνεται σε χαρισματικότητα, πλάθοντας το προφίλ ηγετών, οι οποίοι απέκτησαν παγκόσμια ακτινοβολία. Παράλληλα, η ορθή εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, καθότι τα ευρήματα δείχνουν πως ένα χαρισματικό παιδί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και έχοντας σαφή πρότυπα, μπορεί να αποκτήσει στο μέλλον ηγετικές τάσεις και να μεγαλουργήσει, είτε με θετικό, είτε με αρνητικό τρόπο. Τέλος, θα καταδειχθούν τα κοινά χαρακτηριστικά που συνδέουν τους ηγέτες που προαναφέρθηκαν μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αύγουστος; Ηγέτης; Χαρισματικότητα; INTJ

Abstract

The life and state of Augustus, as depicted in his memoirs (*Res Gestae Divi Augusti*), has been a model for a series of dynamic, sometimes intransigent, and even bloodthirsty, leaders, such as Suleiman the Magnificent, Charlemagne, Napoleon Bonaparte, Mussolini, Kennedy, Kim Jong-Il and Kim Yong-Un, Vladimir Putin and Recep Tayyip Erdoğan. Apart from the similarities in the way of governance and the handling of political and military issues, it has been found that some of them belong to a rare psychological type (according to Myers-Briggs type, MBIT), INTJ (Introversion, intuition, thinking, judgment), to which only 1-2% of the population belongs. After a presentation of the specific type, the purpose of this research is to seek out the channels through which genius is transformed into charisma, creating the profile of leaders who have acquired global influence. At the same time, appropriate education can make a major contribution to personality shaping, as the findings of research show that a charismatic child, under certain conditions and with clear role models, can be taught leadership and be guided to use it either positively or negatively. Finally, the common features mentioned above that link the leaders to each other will be illustrated.

Key-words: Augustus; Leadership; Charisma; INTJ

Εισαγωγή

Ο όρος «χαρισματικότητα» υποδηλώνει τη συνισταμένη μιας σειράς ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, μια διαφορετικότητα, που περιλαμβάνει γενικές ικανότητες άνω του μέσου όρου, πολλαπλή νοημοσύνη, υψηλό βαθμό ευφυΐας και δημιουργικότητας, αφαιρετική σκέψη, ταχεία επεξεργασία πληροφοριών, έμφυτη περιέργεια, υψηλή αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία, προσαρμοστικότητα, συναισθηματική σταθερότητα, καθώς και ηγετικές ικανότητες. Στο πλαίσιο αυτό θα εξετάσουμε την περίπτωση του Ρωμαίου

αυτοκράτορα Αυγούστου, ο οποίος ηγήθηκε μιας ολόκληρης αυτοκρατορίας και σφράγισε μια εποχή, ενώ παράλληλα αποτέλεσε πρότυπο για μεταγενέστερους αξιομνημόνευτους ηγέτες.

Τα απομνημονεύματα του Αυγούστου και οι ηγέτες που επηρεάστηκαν

Ένα επιγραφικό κείμενο που φέρει τον συμβατικό τίτλο *Res Gestae Divi Augusti*, όπου περιλαμβάνονταν τα πεπραγμένα του Αυγούστου στην πολιτική, στρατιωτική, κοινωνική και οικονομική ζωή της Ρώμης, είχε χαραχτεί σε πλάκες, οι οποίες εντοιχίστηκαν στο μανσωλείο του, ενώ αντίγραφά τους, μαζί με μια ελληνική παράφραση του κειμένου, εστάλησαν σε όλες της επαρχίες της ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, με στόχο να αποτελέσουν παράδειγμα για μεταγενέστερους Ρωμαίους αυτοκράτορες και πολιτικούς, όπερ και εγένετο (Μαντζύλας, 2014, σ. 132-141, 411-422).

Οι επιδράσεις όμως δεν σταμάτησαν εκεί: ο βίος και η πολιτεία του Αυγούστου, ενός ηγέτη που επηρεάστηκε – μεταξύ άλλων – από τον Μεγάλο Αλέξανδρο, όπως αποτυπώνονται στα απομνημονεύματά του, υπήρξαν πρότυπο για μια σειρά δυναμικών, ενίοτε και αδιάλλακτων, μέχρι και αιμοσταγών, ηγετών, όπως ο Σουλεϊμάν ο Μεγαλοπρεπής, ο Καρλομάγνος, ο Ναπολέων Βοναπάρτης, ο Μουσολίνι, ο Κέννεντυ, ο Κιμ Γιονγκίλ, ο Βλάντιμιρ Πούτιν, ο Ρετζέπ Ταγίπ Ερντογάν.

Η πιο έντονη, αν και φαινομενικά απροσδόκητη, μίμηση του Αυγούστου σχετίζεται με το φασιστικό καθεστώς του Μουσολίνι (Schnieder, 2010). Το 1938 ένα αντίγραφο των *Res Gestae*, χαραγμένο με χάλκινα γράμματα, στήθηκε σε βάθρο, στο σημείο όπου είχε πρόσφατα ανασκαφεί ο βωμός της Αυγούστειας Ειρήνης (*Ara Pacis Augustae*), η οποία αντιμετωπιζόταν ως ξεχωριστή έκφραση της ρωμαϊκής αυτοκρατορικής εξουσίας (Kostof, 1978, σ. 304). Διάσημη είναι η φωτογραφία, στην οποία ο Μουσολίνι και ο Χίτλερ φωτογραφίζονται μπροστά από ένα τμήμα του βωμού που εκτίθετο στο Εθνικό Μουσείο (Θέρμες του Διοκλητιανού), πριν ακόμα ολοκληρωθεί η αποκατάσταση του μνημείου, γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία που είχε πάρει για τα δύο φασιστικά καθεστώτα, αφού και ο Φύρερ θέλησε να κλέψει λίγη από την αίγλη του Αυγούστου (MedinaLasansky 2004, σ. 83, εικ. 76).

Τα επίσημα εγκαίνια του Μουσείου της *Ara Pacis*, στις 23 Σεπτεμβρίου (ημέρα των γενεθλίων του Αυγούστου), με την αυτοπρόσωπη παρουσία του Μουσολίνι, σήμαναν την κορύφωση των εορτασμών για τη χιλιετία από τη γέννηση του μεγάλου ηγέτη, με τον οποίο συνέκρινε ο Μουσολίνι τον εαυτό του με διάφορους τρόπους (Cagnetta, 1976, σ. 141-4), καθώς είχε το όραμα να δημιουργήσει μια νέα Ιταλική Αυτοκρατορία, κατά το αυγούστειο πρότυπο, ως φορέας ειρήνης και αυτοκρατορικής διακυβέρνησης (Cagnetta, 1976, σ. 147-151). Την ίδια ημέρα εγκαινιάστηκε η έκθεση “*Mostra auguste adellaromanità*” (Αυγούστεια έκθεση της ρωμαϊκότητας), η οποία διήρκεσε ένα ολόκληρο χρόνο, στην είσοδο της οποίας στήθηκαν μνημειώδη αγάλματα των δύο ηγετών (Ciglioli, 1938). Δεκαετίες αργότερα, το νέο μουσείο για την *Ara Pacis* εγκαινιάστηκε στις 21 Απριλίου (γενέθλια ημέρα της Ρώμης) του 2006, ενώ πρωταγωνίστησε στους υπέρλαμπρους εορτασμούς για τα 2000 χρόνια (*bimillennium*) από τον θάνατο του αυτοκράτορα το 2014.

Έχοντας τον Αύγουστο ως πρότυπο ανδρός (Swan, 2004, σ. 13-7), ο οποίος διέδωσε τον ρωμαϊκό πολιτισμό σε όλο τον κόσμο, μέσω της στρατιωτικής ισχύος του, και «κατέστησε τη Ρώμη - ηθικά και υλικά - ηγέτιδα της οικουμένης» (Cagnetta, 1976, σ. 151-4· Quartermaine, 1995, σ. 207-9), η ιταλική νεολαία καλείτο να εμπνευστεί, ώστε να συμμετάσχει στο επεκτατικό όραμα του Μουσολίνι. Ακριβώς αυτό ήταν το ιδεολογικό υπόβαθρο: η Ρώμη ήταν προορισμένη να κυβερνήσει – εκ νέου – τον κόσμο (Stone, 1999, 215-6). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο τότε Υπουργός Παιδείας και τέως κυβερνήτης της Ρώμης (1935-7), Giuseppe Bottai, εξέδωσε ένα βιβλίο, με τίτλο: «*L'ItaliadiAugustoel'Italiadioggi*» (Η Ιταλία του Αυγούστου και η Ιταλία του σήμερα), στο οποίο φρόντιζε τα τονίσει τις ομοιότητες ανάμεσα στον Αύγουστο και τον Ντούτσε (Bondanella, 1987, σ. 202). Εκστασιασμένος από την έκθεση έμεινε και ο Χίτλερ, ο οποίος ζήτησε να την επισκεφθεί και δεύτερη φορά. Εξάλλου, πίσω από τον τίτλο του μνημειώδους έργου του Weber, *Princeps* (Weber, 1936), κρύβεται όχι μόνο ο Αύγουστος, αλλά και ο Führer.

Φαίνεται πως και ο Ναπολέων Βοναπάρτης υπήρξε παλαιότερα θιασώτης της αυγούστειας πολιτικής σε μεγάλο βαθμό και προσπαθούσε να του μοιάσει (Fulinska 2014a· 2014b), ενώ κοινά

στοιχεία υπάρχουν και με τις αντιλήψεις του Σουλεϊμάν του Μεγαλοπρεπούς περί αυτοκρατορίας, επέκτασης των συνόρων σε Ανατολή και Δύση και δυναστικής εξουσίας. Ο Καρλομάγνος, από την πλευρά του, ως «πατέρας της Ευρώπης» και πρώτος αυτοκράτορας στη Δυτική Ευρώπη, μετά από την κατάλυση της Δυτικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας που είχε προηγηθεί τρεις αιώνες πριν, εορτάστηκε το 2014 μαζί με τον Αύγουστο σε κοινή έκθεση, με τίτλο «Väter Europas: Augustus und Karl der Große» στο Kunsthistorische Museum της Βιέννης.

Η περίπτωση του Βορειοκορεάτη δικτάτορα Kim Jong-il και του γιου του Kim Jong-un θυμίζουν (Rosenblitt 2012, 202-213) την περίπτωση του θανάτου του Αυγούστου και της ανόδου στην εξουσία του διαδόχου του Τιβέριου: ο θάνατος ανακοινώθηκε με καθυστέρηση, υπήρξε δημόσιος θρήνος, αλλά και όρκος υποταγής στον νέο ηγέτη, ο στρατός βρισκόταν υπό τον πλήρη έλεγχο του καθεστώτος, εμφανίστηκαν οιωνοί, ενώ έγινε διανομή φαγητού στο όνομα του αποθανόντος. Ακόμα και η ημερομηνία είναι η ίδια: η 19^η Σεπτεμβρίου (14 μ. Χ. για τον Ρωμαίο, 2011 μ. Χ. για τον Βορειοκορεάτη ομόλογό του).

Παράλληλα, έχουν εντοπιστεί (Silvesta, 2011) ομοιότητες ανάμεσα στη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και την υπερδύναμη των Η.Π.Α., η οποία συνειδητά (όπως ορίζει το Αμερικανικό Σύνταγμα) κτίστηκε με πρότυπο τη Ρώμη (Sellers 1994). Ακόμα μια πολιτική μεταφορά, η οποία αναφέρεται στη «δόξα μιας νέας αυγούστειας εποχής» (“The Glory of a Next Augustan Age”), ακούστηκε στο ποίημα «Dedication» του Robert Frost, κατά την ανάληψη των καθηκόντων του J. F. Kennedy, ως προέδρου των Η.Π.Α.. Εξάλλου (Spina 2012, 295-316), η πολιτική που ακολούθησε η Αμερική κατά τη δεκαετία του ’60 υπό την ηγεσία του Kennedy είχε δύο πρότυπα: τον Αύγουστο και τον Περικλή.

Στα καθ’ ημάς, οι Έλληνες πολιτικοί, που θα μπορούσαν κάπως να συγκριθούν με τον Αύγουστο, είναι όσοι μετείχαν στον αλτρωτικό ελληνικό οραματισμό που ονομάζεται «Μεγάλη Ιδέα» (Σκοπετέα, 1988· Ντριώ, 1998· Κρεμμυδάς, 2010), με στόχο την ανάκτηση των λεγόμενων «χαμένων πατρίδων» (Ανατολική Θράκη, Ίμβρος και Τένεδος, Μικρασιατικά Παράλια, Ανατολική Ρωμυλία, Βόρεια Ήπειρος, Νήσος Σάσων, Πελαγονία). Αυτό θα το επετύγχαναν με ενίσχυση της ελληνικής οικονομίας, ώστε να μπορέσει να ενισχυθεί ο στρατός. Βασικοί θιασώτες του οράματος, η «αυλαία» του οποίου έπεσε οριστικά με τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922 ήταν ο Ιωάννης Κωλέττης, ο Χαρίλαος Τρικούπης και ο Ελευθέριος Βενιζέλος. Αντίστροφη είναι η πορεία που ακολουθεί ο αδιάλλακτος, σύγχρονος «σουλτάνος», Recep Tayyip Erdoğan, ο οποίος προσπαθεί να εδραιώσει μια ισχυρή Τουρκία στην περιοχή, δίχως να κρύβει τις επεκτατικές του τάσεις προς τις γειτονικές του χώρες, «ανοίγοντας πολλά μέτωπα» και ερχόμενος σε σύγκρουση ακόμα και με μεγάλες δυνάμεις.

Μια τελευταία σύγκριση έχει επιχειρηθεί ανάμεσα στον Vladimir Putin και τον Αύγουστο: Αμφότεροι κατάφεραν να σταθεροποιήσουν χαοτικές κοινωνίες, μετά από περιόδους μεγάλης αστάθειας (εμφύλιοι πόλεμοι και κρίση της καταρρακωμένης Δημοκρατίας, για τον Αύγουστο, διάλυση της Ε.Σ.Σ.Δ. και εμφάνιση ενός σκληρού καπιταλιστικού μοντέλου για μια πρώην κομμουνιστική χώρα, για τον Πούτιν). Εν συνεχεία, προχώρησαν σε εξόντωση, φυσική ή πολιτική ή εξορισμό των πολιτικών τους αντιπάλων, υιοθετώντας, παράλληλα, ένα αυταρχικό – σχεδόν δικτατορικό – τρόπο διακυβέρνησης, συγκεντρώνοντας στο πρόσωπό τους μεγάλο μέρος των εξουσιών και διατηρώντας μια κατ’ επίφαση δημοκρατία με αμφίβολες εκλογές, διγλωσσία, υποκρισία και μια Σύγκλητο / Βουλή-μαριονέτες, με τους φτωχούς να γίνονται φτωχότεροι και τους πλούσιους πλουσιότεροι. Και οι δύο είχαν έναν μόνο έμπιστο φίλο, τον οποίο θεωρούσαν ισάξιο τους, τον Μάρκο Αγρίππα και τον Dmitri Medvedev, αντίστοιχα. Επίσης, είχαν την αμέριστη στήριξη, ο ένας των πολλαπλών ιερατειών, στα οποία μάλιστα ήταν ο ίδιος μέλος ή επικεφαλής, ο άλλος της πανίσχυρης ρωσικής ορθόδοξης εκκλησίας. Αν μάλιστα, λάβει κανείς υπόψη του την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η Μόσχα είναι η τρίτη Ρώμη, τότε καταλαβαίνει κανείς πως η προσπάθεια μίμησης του Αυγούστου εκ μέρους του Ρώσου ηγέτη είναι μάλλον συνειδητή και επιδιωκόμενη.

Σε αυτό συνέτεινε ακόμα περισσότερου η χρήση εκ μέρους του της λατινικής ρήσης “Quod licet Iovi, non licet bovi” (: «Αυτό που επιτρέπεται στον Δία, δεν επιτρέπεται στο βόδι»), με άλλα λόγια αυτό που μπορεί να κάνει ένας ισχυρός ηγέτης δεν μπορεί να το κάνει ο καθένας, προκαλώντας διεθνή πάταγο. Θυμίζουμε την ταύτιση του Αυγούστου, άρα - κατ’ επέκταση - και του Πούτιν με τον Δία. Η φράση αποδίδεται, με επιφύλαξη, στον Γερμανό Joseph Freiherr von Eichendorff, ο οποίος την αναφέρει στο έργο του *Aus dem Leben eines Taugenichts* (1826). Κάτι αντίστοιχο γράφει και ο Τερέντιος (Ter. *Heaut.* 797): *Alii silicet, tibi non licet*, «στους άλλους (κι) αν επιτρέπεται, σε σένα δεν επιτρέπεται». Η εν λόγω ρήση έχει και νομική διάσταση, αναφορικά με τη νομιμοποίηση κάποιου να ασκεί ανεξέλεγκτη εξουσία (Boggs 2007, σ. 7-18), κάτι που χαρακτηρίζει αμφότερους τους ηγέτες που αναφέραμε.

Ο ψυχολογικός τύπος INTJ

Πέρα από τα ιστορικά στοιχεία και τις ομοιότητες, αμφότεροι - ενδεχομένως και άλλοι ηγέτες - ανήκουν, σύμφωνα με την ένδειξη τύπων Myers-Briggs, MBIT (Myers-Briggs, 1980· Pearman & Albritton, 1996), η οποία βασίζεται στους 16 ψυχολογικούς τύπους του Carl Jung (Jung, 1971), σε ένα σπάνιο ψυχολογικό τύπο, τον INTJ (“Introversion, Intuition, Thinking, Judgement”, δηλαδή: «Εσωστρέφεια, Διαίσθηση, Σκέψη, Κρίση»), στον οποίο ανήκει μόλις το 1-2% του πληθυσμού. Μερικά από τα χαρακτηριστικά τους είναι η διάδραση με περιορισμένο κύκλο φίλων, η οργάνωση της ζωής τους βάσει συγκεκριμένου σχεδίου, η αναλυτική σκέψη, η τελειομανία, η αμφισβήτηση της υπάρχουσας εξουσίας και η δίψα τους για ανάληψη εξουσίας από τους ίδιους, η δημιουργικότητα βάσει λογικής κι όχι συναισθήματος, ο ατομικισμός, η αυξημένη ευφυΐα, η αποφασιστικότητα σε συνδυασμό με την αδιαφορία για τη γνώμη των υπολοίπων, αλλά και την εμπιστοσύνη στο αλάνθαστο ένστικτό τους. Αυτά τα στοιχεία τους καθιστούν τον πλέον ανεξάρτητο, ψυχρό, αγενή και ανάλγητο από τους 16 τύπους.

Η διάπλαση ενός ηγέτη και οι αρετές που τον διέπουν

Όπως είναι γνωστό από μια σειρά ψυχολογικών θεωριών περί διαμόρφωσης της προσωπικότητας (δομή του ψυχικού οργάνου σε εκείνο, εγώ και υπερεγώ, υπερανάπληρωση, ανάγκη του ανθρώπου για σπουδαιότητα, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, μίμηση, παρέμβαση, κατασκευασμένη προσωπικότητα, αυτοεκπληρούμενη πρόγνωση / προφητεία), τους οποίους δεν χρειάζεται να αναλύσουμε εν προκειμένω, η μεγαλοφυΐα μετουσιώνεται σε χαρισματικότητα, πλάθοντας το προφίλ ηγετών, οι οποίοι απέκτησαν παγκόσμια ακτινοβολία χάρη σε γενετικούς, αλλά και περιβαλλοντικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Παράλληλα, η ορθή εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, καθότι τα ευρήματα δείχνουν πως ένα χαρισματικό παιδί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και έχοντας σαφή πρότυπα (εν προκειμένω ο Αύγουστος, αλλά και άλλα), μπορεί να αποκτήσει στο μέλλον ηγετικές τάσεις και να μεγαλουργήσει, είτε με θετικό, είτε με αρνητικό τρόπο, ακροβατώντας μεταξύ φιλοδοξίας, ματαιοδοξίας, μεγαλομανίας, ακόμα και παράνοιας. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν, προβάλλοντας τόσο παραδείγματα προς μίμηση, όσο και παραδείγματα προς αποφυγή, δίνοντας κίνητρα για ανάληψη πρωτοβουλιών και χαλιναγωγώντας τυχόν σαδιστικά ένστικτα, να ωθήσουν τα παιδιά σε μία λελογισμένη κι όχι σε μια παράλογη συμπεριφορά.

Συμπέρασμα

Τα κοινά χαρακτηριστικά, έμφυτα ή επίκτητα, τα οποία συνδέουν τους ισχυρούς ηγέτες μεταξύ τους, είναι συχνά αντικρουόμενα: η ανωτερότητα, η άσκηση συγκεντρωτικής εξουσίας, ο έλεγχος και η βία εναλλάσσονται με το όραμα, το συλλογικό πνεύμα, την εμπιστοσύνη και την ικανότητα έμπνευσης. Σίγουρα όμως οι άνθρωποι αυτοί (πρέπει να) διέπονται από πάθος για την εκπλήρωση του έργου τους, όποιο και να είναι αυτό, από την έφεσή τους στο να ρισκάρουν και να παίρνουν πρωτοβουλίες, από την ανάληψη ευθυνών, από την επίδειξη ψυχραιμίας, αυτοπεποίθησης και αποφασιστικότητας. Το Εγώ τους είναι πάρα πολύ ισχυρό, ωστόσο γνωρίζουν πως μόνο με τις σωστές συμμαχίες και συναινέσεις μπορούν να ανελιχθούν και να φθάσουν ψηλά.

Τι είναι αυτό τελικά που σηματοδοτεί τον ηγέτη μεγάλου διαμετρήματος και τον κάνει να ξεχωρίζει από τον απλό κόσμο, εκλαμβάνοντάς τον ως υπεράνθρωπο ή ακόμα και ημίθεο ή επί γης θεό; Είναι το έμφυτο «χάρισμα», το οποίο καλλιεργείται μέσα στον χρόνο και πλάθεται από την επαφή με την κοινωνία και άλλους πολιτικούς, σε συνδυασμό με μια σειρά από αρετές (σταχυολογούμε μερικές): ακεραιότητα, ευφυΐα, ευφράδεια, ευθυκρισία, ανήσυχο πνεύμα, ικανότητα να απορροφούν πληροφορίες, ευελιξία, καλή μνήμη, θάρρος, ενσυναίσθηση και ακατάβλητη ενεργητικότητα. Με επίκεντρο τον ηγέτη, διαμορφώνονται συνολικά έξι στοιχεία εννοιολογικής σύνθεσης: οι οπαδοί, η πηγή ισχύος, οι αξίες, το έργο και η συγκυρία.

Τελευταία αφήσαμε μια – δύσκολη να αποδοθεί στα Ελληνικά – ρωμαϊκή έννοια, την *auctoritas*, η οποία αποτελεί τη λέξη-κλειδί στα απομνημονεύματα του Αυγούστου. Είναι η αίγλη, η λάμψη, το εκτόπισμα, η πυγμή, το κύρος, η αυθεντία, η ακτινοβολία του ηγέτη. Δεν είναι, λοιπόν, διόλου τυχαίο ότι, όσοι αναφέραμε, αποτέλεσαν μοναδικές προσωπικότητες, ξεχώρισαν σε παγκόσμιο επίπεδο, συζητήθηκαν, είτε θετικά είτε αρνητικά και οπωσδήποτε έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής τους και κατ' επέκταση στην παγκόσμια ιστορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boggs, D. J. (2006-2007). Challenges to the rule of law or Quod licet Jovi non licet bovi. *Cato Supreme Court Review*, 7-18.
- Bondanella, P. (1987). *The eternal city. Roman images in the modern world*, Chapel Hill, NC-London: University of North Carolina Press.
- Cagnetta, M. (1976). Il mito di Augusto e la ‘rivoluzione’ fascista, *Quaderni di Storia* 3, 139-181.
- Fulinska, A. (2014). On Augustan motifs in Napoleonic propaganda (paper). XIV A.D. *SaecvlvmAvgvstvm. The Age of Augustus*. International conference Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras; 24-26 September 2014. Retrieved from: https://www.academia.edu/7882070/On_Augustan_motifs_in_Napoleonic_propaganda. [2014a]
- _____, Nuovo Alessandro in guerra, in pace Augusto, Napoleon Bonaparte as the New Augustus (paper). *Augustus through the ages: receptions, readings and appropriations of the historical figure of the first roman emperor*; Bruxelles, 6-8 november 2014. Retrieved from: https://www.academia.edu/7882120/_Nuovo_Alessandro_in_guerra_in_pace_Augusto_.N_apoleon_Bonaparte_as_the_New_Augustus [2014b]
- Gagé, J. (1977). *Res Gestae DiviAugusti ex monumentisAncyrano et AntiochenoLatinis, Ancyrano et ApollonensiGraecis* (3rd ed.). Strasbourg: Les Belles Lettres.
- Giglioli, G. C. (1938), *Mostraaugusteadellaromanità* (4th ed.). Roma: Casa editrice C. Colombo.
- Jung, C. G. (1971). Psychological types (Collected works of C. G. Jung, volume 6) (3rd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kostof, S. (1978). The Emperor and the Duce: The planning of Piazzale Augusto Imperatore in Rome. In H. A. Millon & L. Nochlin (Eds.), *Art and Architecture in the Service of Politics* (pp. 270-325). Cambridge, MA-London: MIT Press.
- ΚρεμμυδάςΒ. (2010). *ΗΜεγάληΙδέα. Μεταμορφώσεις ενός εθνικού ιδεολογήματος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαντζίλας, Δ. (2014), *Τα πεπραγμένα του Θεϊκού Αυγούστου (ResGestaeDiviAugusti)*. Ιωάννινα: Carpe diem.
- Medina Lasansky, D. (2004). *The Renaissance perfected. Architecture, spectacle, and tourism in fascist Italy*, University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Myers Briggs, I. & Myers, P. B. (1980). *Gifts differing. Understanding personality type*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- ΝτριώΕ. (1998). *ΗΜεγάληΙδέα. Η αναγέννηση του Ελληνισμού*, μτφ. Α. Δρακοπούλου. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Pearman, R. & Albritton, S. (1996). *I'm not crazy, I'm just not you: the real meaning of the sixteen personality types*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Quartermaine, L. (1995). Slouching towards Rome: Mussolini's imperial vision. In T. J. Cornell & K. Lomas (Eds.), *Urban society in Roman Italy* (pp. 201-215), London- New York, NY: University College London Press.
- Rosenblitt, A. (2012). Rome and North Korea: totalitarian questions. *Greece & Rome* 59 (2), 202-213.
- Schnieder, W. (2010). *Der italienischeFaschismus. 1919-1945*. München: C. H. Beck.
- Sellers, M. N. S. (1994). *American republicanism: Roman ideology in the United States constitution*. New York, NY: New York University Press.
- Silvesta, A. (2011). Lessons from history: Parallels between the Roman kingdom and American colonies. Retrieved from: <https://thehumanfiction.wordpress.com/2011/07/07/lessons-from-history-parallels-between-the-roman-kingdom-and-the-american-colonies/>
- Σκοπετέα Ε. (1988). Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα, Όψεις του Εθνικού Προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880). Αθήνα: Πολύτυπο.

- Spina, L. (2012). The glory of a next Augustan age: fra Grecia e Roma nell'era dei Kennedy. *Paideia* 67, 295-316.
- Stone, M. (1999). A flexible Rome: fascism and the cult of romanità. In C. Edwards (ed.). *Roman Presences. Receptions of Rome in European Culture, 1789-1945* (pp. 205-220). Cambridge; Cambridge University Press.
- Swan, P. M. (2004). *The augustan succession. An historical commentary on Cassius Dio's Roman History books 55-56 (9 B. C. - A. D. 14)* (American classical studies, 47). New York, NY-Oxford: Oxford University Press.
- Weber, W. (1936). *Princeps. Studien zur Geschichte des Augustus*. Stuttgart–Berlin: Verlag W. Kohlhammer.

« ΜαθητέςσταχνάριατουμαέστρουτουπαράδοξουM.C. Escher »

Μαραγκού Γεωργία, καθηγήτρια Μαθηματικών στο 1^ο Γυμνάσιο Σκάλας Ωρωπού Αττικής

e-mail: geomar1712@yahoo.gr

Περίληψη

Στοχεύοντας στην αλλαγή της διαδικασίας μάθησης από απομνημονευτική-ατομική σε διερευνητική-ομαδοσυνεργατική αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, έχει γίνει εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας που θεωρείται στη σύγχρονη εποχή αναγκαία ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Οι μαθητές στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος που αφορά Μαθηματικά και Τέχνη καθοδηγήθηκαν να ερευνήσουν το έργο του Escher και να σχεδιάσουν τελικά και δικές τους πλακοστρώσεις. Έτσι μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές απέκτησαν ευέλικτη γεωμετρική σκέψη, αυτοσχέδιασαν, συνεργάστηκαν, και πρωτοτύπησαν στην παρουσίαση των εργασιών τους όπως άλλωστε έξι σχολικές χρονιές στο **ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ** στο **1^ο Γυμνάσιο Σκάλας Ωρωπού Αττικής**. Πείστηκαν για μια ακόμη φορά με τη λειτουργία του Εργαστηρίου αυτού, πως τα Μαθηματικά είναι πράγματι μια άλλη γλώσσα που αν ακούσουμε προσεκτικά, θα δούμε ότι όλα γύρω μας τη μιλάνε.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικό Εργαστήρι; Πλακοστρώσεις

Abstract

Aiming at the change of the learning process, from the memorizing-individual to an exploratory-group collaboration and on the other hand due to the development of skills and the cultivation of positive attitudes and behaviors of the students, has been introduced a schedule of innovative programs in the educational system of our country which is considered as a natural consequence of the needs of modern times, in an attempt so that the school responds to contemporary cultural demands as well as to the socio- economic and technological developments. The students, in the context of such an innovative Mathematics and Art program, were instructed to study the work of M.C. Escher, then to design their own tessellations not only with paper and scissors but also with dynamic Geometry software as well. They collaborated and after working intensively, they prepared a special presentation of their designs as they always do the last six school years in our MATHEMATICS LAB.

Keywords: MathematicsLab; Tessellations.

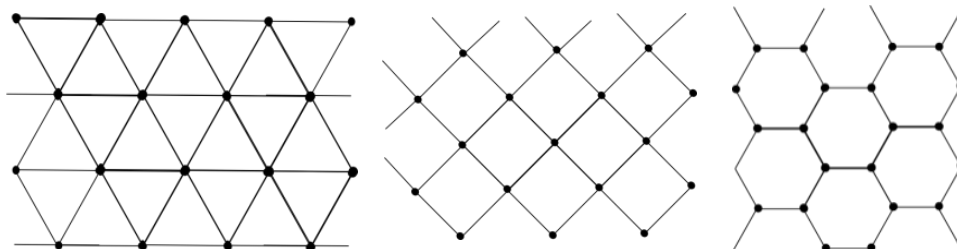
Εισαγωγή

Δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει λόγος για «Τέχνη και Μαθηματικά» χωρίς αναφορά στον Escher. Υπήρξε ένας από τους επιδραστικότερους εικαστικούς καλλιτέχνες του αιώνα που πέρασε. Ο ΜάουριτςΚορνέλιςΕσερθεωρείται δικαίως ως ο χαρακτήρας που οι ιδέες και οι δημιουργίες του έχουν τη μεγαλύτερη συνάφεια με τα Μαθηματικά. Επιτεύχθηκε οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου της

σχολικής μονάδας να διακρίνουν τη λανθάνουσα μαθηματική ιδιοφυΐα που χαρακτηρίζει τα έργα του και αυτό με το να « πλησιάσουν » τα χαρακτηριστικά αυτού του μαέστρου του παράδοξου και στη συνέχεια να δημιουργήσουν κι εκείνοι τα δικά τους έργα που να τους μοιάζουν! Ωστόσο ενεπλάκησαν σε αυτήν την προσπάθεια και οι μικρότεροι μαθητές της Β΄ τάξης αφού τους τονίστηκε πόσο βοηθά η εφαρμογή μετασχηματισμών και η χρησιμοποίηση της συμμετρίας για την ανάλυση μαθηματικών καταστάσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μικροί μαθητές έρχονται στο σχολείο με διαισθητική γνώση (intuition) για το πως οι γεωμετρικές μορφές μπορούν να κινηθούν. Μπορούν να ερευνήσουν κινήσεις όπως η μετατόπιση (translation), η ανάκλαση (reflection) με τη χρησιμοποίηση καθρεφτών, χαρτιών που διπλώνουν και διαφανών χαρτιών αντιγραφής. Θα πρέπει όμως η γνώση των μαθητών για τους μετασχηματισμούς να γίνει πιο συστηματική και να μπορούν να ερευνήσουν τα αποτελέσματα τους και να τα περιγράφουν με μαθηματικούς όρους. Ωστόσο χάριν της οικοδομικής χρησιμότητάς της, και όχι μόνο, η γεωμετρική «πλακόστρωση», τόσο στο επίπεδο όσο και στον χώρο, έχει απασχολήσει τα μεγαλύτερα πνεύματα από την αρχαιότητα μέχρι και τη σύγχρονη εποχή. Τις πλακοστρώσεις τις διακρίνουμε καταρχήν στις ακόλουθες δύο κατηγορίες: 1) Απλές: είναι οι πλακοστρώσεις, όπου χρησιμοποιούμε μόνο ένα πολύγωνο και αντίγραφό του και 2) Μικτές: είναι οι πλακοστρώσεις που παράγονται από περισσότερα από ένα είδους κυρτών πολυγώνων, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία μορφών από τις απλές και έχουν προτιμηθεί ανά τους αιώνες στις διακοσμήσεις κτιρίων. Ωστόσο υπάρχει ένας ακόμη διαχωρισμός των πλακοστρώσεων σε περιοδικές και μη περιοδικές. Περιοδικές λέγονται οι πλακοστρώσεις που επαναλαμβάνονται. Μπορούν δηλαδή να μετακινηθούν κατάλληλα και να ταυτιστούν με την αρχική τους θέση. Έτσι μία πλακόστρωση τετραγώνων, ενωμένων πλευρά με πλευρά είναι περιοδική, αφού αν την μετακινήσουμε κατά μία πλευρά δεξιά ή αριστερά η εικόνα της δεν θα αλλάξει. Τα σημεία της που ήταν κόμβοι, θα παραμείνουν κόμβοι και στη νέα πλακόστρωση. Μη περιοδικές λέγονται οι πλακοστρώσεις που δεν είναι περιοδικές. Όσο δηλαδή και να τις μετατοπίζουμε δεν μπορούν να επανέλθουν στην αρχική τους θέση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη περιοδικών πλακοστρώσεων είναι οι πλακοστρώσεις PENROSE. Τελικά για τη Γεωμετρία η έννοια της επικάλυψης ή επίστρωσης επιπέδου σημαίνει ότι τα σχήματα που θα τοποθετηθούν το ένα πλάι στο άλλο για να καλύψουν το επίπεδο δεν θα πρέπει να αφήνουν κενά μεταξύ τους ούτε να επικαλύπτουν το ένα το άλλο και τα μόνα κανονικά πολύγωνα που μπορούν να καλύψουν ένα επίπεδο χωρίς κενά και επικαλύψεις μεταξύ τους είναι το ισόπλευρο τρίγωνο, το τετράγωνο και το κανονικό εξάγωνο.



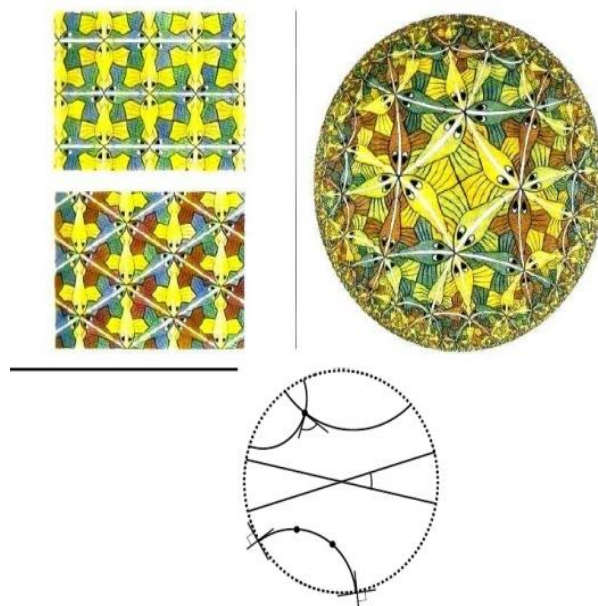
Η Γεωμετρία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Ε. Κολέζα (2000) γράφει πως η μελέτη της Γεωμετρίας είναι απαραίτητη γιατί εμπεριέχει τριών ειδών γνωστικές διαδικασίες: α) της οπτικοποίησης για την αναπαράσταση αντικειμένων του χώρου, την επεξήγηση μιας πρότασης, τη συστηματική διερεύνηση μιας σύνθετης κατάστασης, ή για μια υποκειμενική επαλήθευση και τον έλεγχο κάποιων υποθέσεων, β) της κατασκευής με συγκεκριμένα εργαλεία και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, γ) του συλλογισμού. Από την άλλη μεριά επίσης η Γεωμετρία γενικότερα ενέχει από τη φύση της παιδευτικό δυναμικό σε κατευθύνσεις που δύσκολα μπορεί να υπηρετήσει με συγκεκριμένη επάρκεια άλλο διδακτικό αντικείμενο στην προπανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μια από τις κατευθύνσεις αυτές είναι η άσκηση των «εσωτερικών μηχανισμών» των μαθητών στις «ολιστικές συλλογιστικές διαδικασίες» δηλαδή σε συλλογισμούς που δεν στηρίζονται σε «στοιχειώδεις έννοιες» όπως «γωνίες» και «ευθείες» αλλά σε «έννοιες με όγκο» δηλαδή σε σύνθετα σχήματα τα οποία προσιδιάζουν σε «δομικά» στοιχεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι Κ. Τζανάκης και Μ. Κούρκουλος (2000), υποστηρίζουν πως μέσω της μελέτης της Γεωμετρίας επιτυγχάνονται οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας των Μαθηματικών οι οποίοι διακρίνονται σε ελάχιστους και μέγιστους. Ο ελάχιστος σκοπός είναι η παροχή πρακτικών γνώσεων, χρήσιμων σε όλους στην καθημερινή ζωή, όπως αρίθμηση, εκτέλεση πράξεων, σωστή αντίληψη γεωμετρικών σχέσεων και των βασικών ιδιοτήτων τους (περίμετρος, εμβαδόν, όγκος, κ.λπ.). Ο μέγιστος σκοπός είναι η παροχή μαθηματικής παιδείας, δηλαδή η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη της δυνατότητας εκτίμησης μεγεθών, η δημιουργία της ικανότητας σύλλληψης, διατύπωσης και εμπειρικής επαλήθευσης εικασιών, η μέριμνα για νοητική αιτιολόγηση εικασιών, η ανάπτυξη της ικανότητας άρθρωσης και ελέγχου συλλογισμών, η δημιουργία της ικανότητας ορθολογικής οργάνωσης και ακριβούς διατύπωσης της σκέψης και η ανάπτυξη της ικανότητας μοντελοποίησης καταστάσεων. Πέρασαν ωστόσο πολλά χρόνια από τότε που η Ευκλείδεια Γεωμετρία ήταν ένα κατ' εξοχή παιδευτικό μάθημα του νου των νέων παιδιών. Τώρα, εποχή εκπτώσεων πολλών αξιών της ζωής, υπάρχουν άνθρωποι που αγωνίζονται με πείσμα να επαναφέρουν την Ευκλείδεια και να δείξουν στους μαθητές τη Γεωμετρία ως ένα ανθρώπινο μέσο της καθημερινής ζωής.

Σύντομη αναφορά στο έργο του M. C. ESCHER

Ωστόσο τον Escher, το έργο που τον έκανε πασίγνωστο, στο οποίο και υπερέχει η καθαρή γεωμετρία, ήταν η συστηματική διαίρεση του επιπέδου και οι περίφημες πλακοστρώσεις του. Κύριο στοιχείο της τέχνης του Escher για το οποίο είναι βέβαια περισσότερο γνωστός σήμερα είναι οι εικαστικές ταχυδακτυλουργίες του, η απεικόνιση «αδύνατων» παραδοξολογικών κατασκευών και γραφικών παραστάσεων που δημιουργούν την ψευδαίσθηση του απείρου. Στα έργα του επρόκειτο για έναν συνδυασμό γεωμετρικών χαράξεων που συνθέταν μία παράδοξη πραγματικότητα. Εικόνες με μια φαινομενικά άψογη προοπτική ή αξονομετρία, συνδυασμένες κατά αφύσικο τρόπο, απεικονίζουν ένα κόσμο όπου δεν ισχύουν οι γνωστοί νόμοι της φύσης, όπως ο νόμος της βαρύτητας και όπου το κοίλο ή το κυρτό, το επάνω και το κάτω, το μέσα και το έξω, χάνουν το νόημα τους. Κάτι που ίσως δεν είναι ευρύτερα γνωστό είναι η επιρροή που δέχτηκε ο Escher στον τομέα αυτό από την επαφή του με την ισλαμική τέχνη της ψηφίδωσης (tessellation) ύστερα από επίσκεψή του στην Alhambra της Νότιας Ισπανίας. Αυτή η τεχνοτροπία μεταμορφώθηκε από τον Escher σε μια σειρά ξυλόγλυπτα, από το 1936 και ύστερα, τα οποία ο ίδιος δημοσίευσε το 1958 στο βιβλίο του "The Regular Division of the Plane". Αντλώντας έμπνευση ο Escher από την αίσθηση συμμετρίας και τη γεωμετρική τελειότητα που χαρακτηρίζει τα ισλαμικά περίτεχνα διακοσμητικά σχέδια με τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, θα εισάγει και στα δικά του σχέδια, σύμβολα με ευθείς αναφορές στον φυσικό κόσμο (ανθρώπινες φιγούρες, ερπετά, κτλ.), σε μια προσπάθεια να δώσει περισσότερο νόημα στα αφηρημένα γεωμετρικά. Ασχολείται και με την

κρυσταλλογραφία και τα χρόνια που ακολουθούν γεμίζει τετράδια επί τετραδίων με ασκήσεις και σχέδια, δουλεύοντας πάνω σε μια δικιά του «ερασιτεχνική» θεωρία περί κανονικής διαίρεσης του επιπέδου. Στη γραφική του τέχνη, απεικόνιζε μαθηματικές σχέσεις μεταξύ των σχημάτων, των μορφών και του χώρου. Επιπλέον, εξερεύνησε την αλληλοσύνδεση των μορφών χρησιμοποιώντας άσπρο και μαύρο χρώμα, για να τονίσει τις διαφορετικές διαστάσεις. Άλλωστε τα σκίτσα του Escher αποδίδουν εύστοχα το πώς μπορεί κανείς να ακροβατεί ανάμεσα σε συστήματα με διαφορετικό αριθμό διαστάσεων. Στα έργα του είχε επίσης συμπεριλάβει κατοπτρικά είδωλα από κώνους, σφαίρες, κύβους, δακτύλιους και έλικες. Η μαθηματική επιρροή στα έργα του προέκυψε γύρω στο 1936, όταν ταξίδεψε στη Μεσόγειο. Άρχισε να ενδιαφέρεται για την τάξη και τη συμμετρία. Οι πρώτες ενδελεχείς μελέτες στα μαθηματικά, που αργότερα τα ενσωμάτωσε σε έργα τέχνης του, ξεκίνησαν με τη δημοσιευμένη ακαδημαϊκή μελέτη του Τζόρτζ Πόλυα, πάνω σε ομάδες συμμετρίας του επιπέδου,. Αυτή η δημοσίευση τον ενέπνευσε να κατανοήσει την έννοια των 17 ομάδων συμμετρίας επιπέδου κι έτσι δημιούργησε περιοδικές επικαλύψεις με 43 χρωματιστά σχέδια διαφόρων τύπων συμμετρίας, ενώ ανέπτυξε και μια μαθηματική προσέγγιση στην έκφραση της συμμετρίας στα έργα τέχνης του. Γύρω στο 1956, ο Έσερ εξερεύνησε την ιδέα της απεικόνισης του άπειρου σε ένα δισδιάστατο πεδίο και μελέτησε τοπολογία καθώς και πρόσθετες έννοιες στα μαθηματικά από το Βρετανό μαθηματικό Ρότζερ Πένροουζ. Το 1937 τύπωσε το "*Μεταμόρφωση Ι*", που ήταν η αρχή από μία σειρά έργων που διηγούνταν μία ιστορία χρησιμοποιώντας εικόνες αφού μετέτρεπε ένα κυρτό πολύγωνο σε κανονικό σχέδιο στο επίπεδο, και ήταν αυτά που επέδειξαν το αποκορύφωμα της ικανότητας του να ενσωματώσει



τα μαθηματικά σε τέχνη. Έπειτα από πολύχρονη και επίπονη μελέτη, είχε καταφέρει τελικά να απεικονίσει τόσο αριστοτεχνικά το άπειρο και την αιωνιότητα στο πλούσιο έργο του.

Περιγραφή της δράσης

Με δυναμικό λογισμικό γεωμετρίας στο πλαίσιο της προετοιμασίας της 6^{ης} ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ την προηγούμενη σχολική χρονιά οι μαθητές άρχισαν να επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαιτούνται για να προσδιορίσουν έναν μετασχηματισμό (transformation) ,όπως για να μετασχηματίσουν ένα γεωμετρικό σχήμα χρησιμοποιώντας περιστροφή (rotation), ήξεραν πια πως έπρεπε να καθορίσουν το κέντρο περιστροφής, την κατεύθυνση περιστροφής και τη γωνία περιστροφής. Οι γεωμετρικοί μετασχηματισμοί δηλαδή οι «1-1» και «επί» απεικονίσεις του εκάστοτε θεωρούμενου γεωμετρικού επιπέδου αλληλεπιδρούσαν πάντα, έστω και έμμεσα, κατά ουσιαστικό τρόπο με την Τέχνη, την Τεχνική και την Επιστήμη. Οι μαθητές του 1^{ου} Γυμνασίου Σκάλας Ωρωπού Αττικής την προηγούμενη σχολική χρονιά καθοδηγήθηκαν στο να δημιουργήσουν κι αυτοί πλακοστρώσεις (tessellations). Η αρχή έγινε με τη δημιουργία μωσαϊκών χρησιμοποιώντας το τετράγωνο και την τεχνική της συμμετρίας με ολίσθηση και όχι μόνο, καθώς και με τη χρήση ισόπλευρου τριγώνου και εξαγώνου στη συνέχεια. Το πρόβλημα λοιπόν στις πλακοστρώσεις είναι να «γεμίσουμε» το επίπεδο χωρίς κενά και επικαλύψεις, με τα πλακάκια – κομματάκια που μας δίνονται και αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Οι μαθητές αξιοποίησαν βασικές γεωμετρικές γνώσεις που ήδη είχαν για επίπεδα σχήματα και τις ιδιότητες τους καθώς και βασικές γνώσεις τους στη συμμετρία που χρειάστηκε να τις επανακτήσουν με επανάληψη της σχετικής θεωρίας καθώς και με επίμονη εξάσκηση στη χρήση των γεωμετρικών οργάνων. Ωστόσο μέσω των γεωμετρικών μετασχηματισμών των οποίων η αξία και σημασία στη διδασκαλία των Μαθηματικών είναι ευρύτατα αναγνωρισμένη από τη μαθηματική κοινότητα, επεδίωξε η διδάσκουσα να αποκτήσουν οι μαθητές ευελιξία στον τρόπο της γεωμετρικής τους σκέψης και να τους χρησιμοποιούν ως εργαλείο για τη μελέτη και αιτιολόγηση των ιδιοτήτων των γεωμετρικών σχημάτων. Η διδάσκουσα με την ύπαρξη εκπαιδευτικών λογισμικών είχε τη δυνατότητα να καθοδηγήσει τους μαθητές στη μελέτη των μετασχηματισμών με απλούστερο και πιο κατανοητό έτσι τρόπο. Συχνά στην καθομιλουμένη γλώσσα οι γεωμετρικοί μετασχηματισμοί περιγράφονται ως διαδικασίες που όταν εφαρμοστούν σε ένα γεωμετρικό σχήμα , μπορούν να αλλάξουν τη θέση του στο επίπεδο ή και μερικές ιδιότητές του, ενώ αλλιώς μπορεί κανείς να τις εννοήσει ως απεικονίσεις των σημείων ενός αρχικού σχήματος σε ένα δεύτερο. Εμείς ενδιαφερθήκαμε για εκείνη την κατηγορία που αφορά τους «ευκλείδειους» μετασχηματισμούς που ήταν δυνατό να ενταχθούν σε μια διδασκαλία ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των διδασκόμενων αντικειμένων. Έτσι λοιπόν αναφερθήκαμε μόνο στους : α) ανάκλαση (συμμετρία) ως προς σημείο και ευθεία, β) μεταφορά κατά διάνυσμα και γ) στροφή ως προς σημείο κατά γωνία. Αυτοί διατηρούν το μήκος και το μέτρο της γωνίας, ώστε να μη μεταβάλλεται η μορφή ενός γεωμετρικού αντικειμένου. Αλλάζουν μόνο η θέση και ο προσανατολισμός των αντικειμένων. Οι μετασχηματισμοί με τους οποίους ασχολήθηκαν οι μαθητές ήταν εκείνοι στους οποίους δεν αλλάζουν μορφή τα σχήματα και τους ήταν τελικά χρήσιμοι στο να σχεδιάσουν και τις δικές τους πλακοστρώσεις. Επίσης η μελέτη της συμμετρίας διεύρυνε και αυτή το γνωστικό πεδίο των μαθητών στα Μαθηματικά , στην Τέχνη και την Αισθητική. Το ετήσιο πλάνο για την προετοιμασία της 6^{ης} ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ που ακολούθησε η διδάσκουσα ήταν ως εξής :

1^{ος} ΜΗΝΑΣ: προσπάθεια για την επίτευξη της σύνδεσης του συγκεκριμένου με το αφηρημένο στάδιο σκέψης και να οδηγηθούν έτσι οι μαθητές στο να κατανοήσουν καλύτερα.

2^{ος} ΜΗΝΑΣ: Συζήτηση για την επιλογή υλικών και τεχνικών ώστε να προχωρήσουν οι μαθητές στα σχέδια και τις κατασκευές τους.

3^{ος} ΜΗΝΑΣ: Στις συναντήσεις με τις ομάδες των μαθητών να γίνει πειραματισμός με τη χρήση εναλλακτικών υλικών και να ληφθούν συλλογικά οι τελικές αποφάσεις και επιλογές.

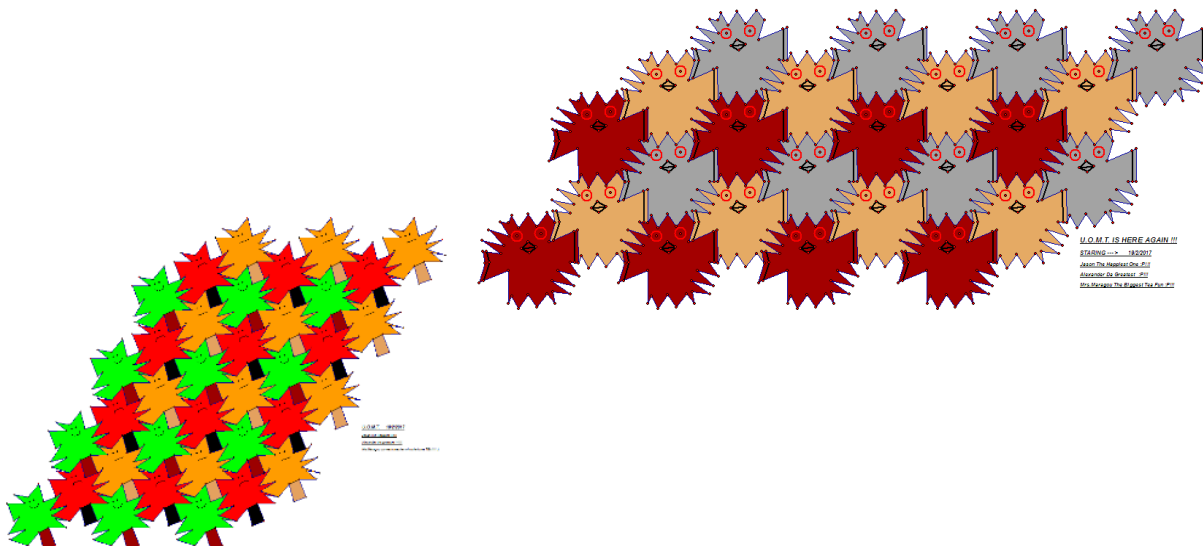
4^{ος} ΜΗΝΑΣ: να γίνουν τα γεωμετρικά σχέδια επί χάρτου, να σχεδιαστούν και να διακοσμηθούν σε άλλα υλικά όπως χαρτόνι, ξύλο, πλαστικό και στη συνέχεια να συναρμολογηθούν καταλλήλως.

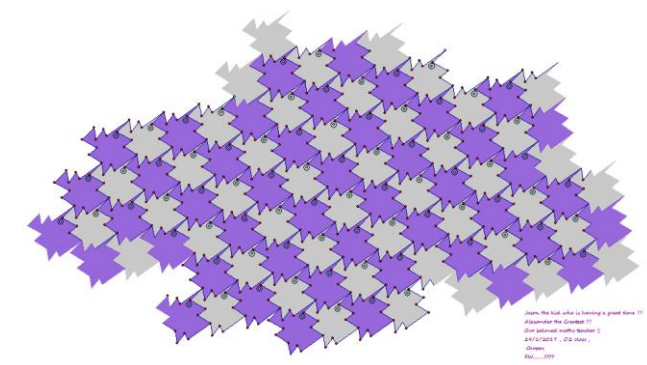
5^{ος} ΜΗΝΑΣ: να οργανωθεί για 6^η σχολική χρονιά στο Μαθηματικό Εργαστήρι η τρίωρη παρουσίαση των κατασκευών–εκθεμάτων των μαθητών-δημιουργών καθώς και των πλακοστρώσεων τους που σχεδιάστηκαν και με τα γεωμετρικά όργανα σε χαρτόνι και στη συνέχεια και με χρήση ψαλιδιού αλλά και με τη βοήθεια του δυναμικού λογισμικού Γεωμετρίας Sketchpad.

Συμπεράσματα της δράσης

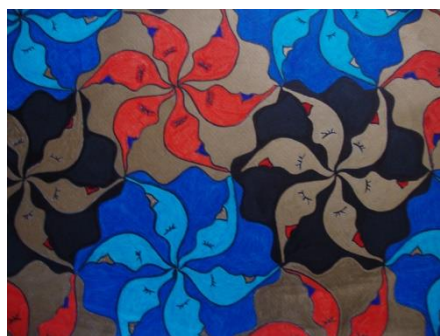
Στην τελευταία φάση της δράσης που έχει ολιστικό χαρακτήρα οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κλήθηκαν όπως και τις προηγούμενες χρονιές να παρουσιάσουν αυτά για τα οποία εργάστηκαν αξιοποιώντας λογισμικά και το πέτυχαν. Αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες δυναμικού γεωμετρικού λογισμικού και οι μαθητές ασκήθηκαν στη χρήση των εργαλείων του και των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες δημιουργώντας καλλιτεχνικές συνθέσεις και δίνοντας και διέξοδο στη δημιουργική τους φαντασία και το καλλιτεχνικό τους ένστικτο. Επιπλέον η δημιουργικότητα, η αποτελεσματικότητα και οι καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών αποτυπώθηκαν για μια ακόμη φορά σε πρωτότυπες κατασκευές και χειροτεχνίες. Και το κόσμημα ακόμα του χαρτιού από τους μαθητές μετά το σχεδιασμό, μπόρεσε να ενισχύσει για μια ακόμη φορά τη νοερή απεικόνιση (visualization) και τη χωροταξική λογική (spatialreasoning) για την επίλυση προβλημάτων και οι μαθητές έτσι έγιναν ακόμα ικανότεροι στην περιγραφή, στην αναπαράσταση και στο χειρισμό του περιβάλλοντός τους. Έτσι λοιπόν οι μαθητές μελέτησαν στη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς 2016-1017 πως ο Escher, που αφού είχε συζητήσει διεξοδικά μαθηματικές λεπτομέρειες με έναν από τους μεγαλύτερους γεωμέτρους του 20^{ου} αιώνα, τον Coxeter, είχε εντάξει σε σημαντικά έργα του τους μετασχηματισμούς της Ευκλείδειας και της Υπερβολικής Γεωμετρίας και επίσης είχε αξιοποιήσει και το “καρτεσιανό μοντέλο” για την Ευκλείδεια Γεωμετρία του Επιπέδου και το “μοντέλο του (ανοικτού μοναδιαίου)δίσκου του Poincaré” για την Υπερβολική (Αθανάσιος Στράντζαλος, 2014). Για τα παιδιά η ομορφιά έρχεται πριν τη λογική και τις θεωρίες άρα η Γεωμετρία ως Τέχνη είναι μια πιο φυσική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Πλακοστρώσεις των μαθητών με το λογισμικό SKETCHPAD





Πλακοστρώσεις των μαθητών με χειραπτικά υλικά



Ο διεθνής όρος «Γεωμετρία» που υπογραμμίζει το αυθεντικό Ελληνικό νόημα «γη» και «μετρείν», προσφέρει στους μαθητές μια πτυχή της μαθηματικής σκέψης που είναι διαφορετική από τον κόσμο των αριθμών, αλλά συνδέεται με αυτόν. Καθώς οι μαθητές γίνονται οικείοι με τη μορφή-σχήμα, με τις δομές, τις θέσεις, τους μετασχηματισμούς και καθώς αναπτύσσουν τη χωροταξική λογική, θέτουν τα θεμέλια για την κατανόηση

όχι μόνο του χώρου που τους περιβάλλει αλλά και άλλων θεματικών περιοχών στα Μαθηματικά και την Τέχνη, την Επιστήμη και τις Κοινωνικές Σπουδές. Οι ικανότητες μερικών μαθητών με τις γεωμετρικές και χωροταξικές έννοιες υπερβαίνουν τις ικανότητες που έχουν με τους αριθμούς. Η ύπαρξη γεωμετρικών ικανοτήτων καλλιεργεί την αγάπη για τα Μαθηματικά και παρέχει ένα πλαίσιο ανάπτυξης του αριθμού, καθώς και άλλων μαθηματικών εννοιών (Razel,&Eylon, 1991). Η διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών είναι ένα πολύπλοκο έργο σε όλες τις ηλικίες και συνθήκες εκπαίδευσης, με διακριτούς στόχους και μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες ανάμεσα στην προσχολική, στην πρωτοβάθμια, στη δευτεροβάθμια και στην τεχνική εκπαίδευση. Οι μαθητές στη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, συζήτησαν, ανέλυσαν, διετύπωσαν απορίες, και επίλυσαν προβλήματα αφού επετεύχθη η εμπέδωση και συστηματική μελέτη των πρωταρχικών εννοιών: σημείο, ευθεία, επίπεδο καθώς και των βασικών γεωμετρικών σχημάτων: ευθύγραμμο τμήμα, γωνία, κύκλος, επίπεδο ευθύγραμμο σχήμα επίσης τα είδη συμμετρίας.

Το Μαθηματικό Εργαστήρι με τη λειτουργία του τα έξι τελευταία χρόνια στο 1^ο Γυμνάσιο Σκάλας Ωρωπού Αττικής έχει οδηγήσει τη μαθητική κοινότητα στο να πειστεί πως τα Μαθηματικά είναι μια άλλη γλώσσα που αν ακούσουμε προσεκτικά, θα δούμε ότι όλα γύρω μας τη μιλάνε. Για έκτη χρονιά συνεχίσαμε να βλέπουμε τα ελπιδοφόρα αποτελέσματα με το να δοθεί και τη σχολική χρονιά 2017-2018 , έμφαση στην επίδραση των Μαθηματικών σε εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου όπως οι Τέχνες.

ΕνδεικτικήΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- 1.Τζανάκης, Κ.,& Κούρκουλος, Μ.(2000). Η παροχή μαθηματικής Παιδείας και τα χαρακτηριστικά του μαθηματικού σκέπτεσθαι: Η περίπτωση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.111,66-73.
2. ΑθανάσιοςΣτράντζαλος,(2014).Οι γεωμετρικοί μετασχηματισμοί στο λύκειο ως διδακτικό αντικείμενο παροχής στοιχείων παιδείας με προεκτάσεις προς τον πολιτισμό ,στο «*Θέματα Μαθηματικής Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης* »,Τόμος 2ος, εκδ. ΒΙΒΛΙΟΤΡΟΠΙΑ, Αθήνα, 2014, σελ. 43-64.
3. Κολέζα, Ε. (2000). Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών. Αθήνα:Leader Books,257-259.
4. (Razel, M., &Eylon, B. (1991). *Developing Mathematics Readiness in Young Children with the Agam Program*. Paper presented at the 15th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Genoa,

«Η χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος ως ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο προσέγγισης της ψυχολογίας παιδιών & εφήβων»

Μαυράκης Χριστόγιαννος

Πτυχιούχος παιδαγωγός προσχ. ηλικίας Ε.Κ.Π.Α

Πτυχιούχος ΜΑ (Master of Arts) Special Education Needs AMC/UEL

Εξειδικευθείς Ειδικής Αγωγής (ΚΕ.ΜΕ.ΨΕ.)

Εξειδικευθείς Παιδοψυχιατρικής (Ε.Κ.Π.Α.)

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψιν σχετικά χωρία του Fleck (1996), ο οποίος ανέφερε χαρακτηριστικά, πως «τα παιδικά ιχνογραφήματα είναι δηλώσεις για τις οποίες το παιδί δεν έβρισκε προς στιγμήν λόγια, είναι άφωνες κραυγές βοήθειας που μέχρι τότε δεν ακούστηκαν», εύκολα απορρέει το συμπέρασμα πως τα παιδικά σχέδια –ιχνογραφήματα αποτελούν σπουδαίας σημασίας μέσο ανίχνευσης του εσωτερικού κόσμου ενός παιδιού. Δύνανται να διαπιστωθούν ψυχικές καταστάσεις αγωνίας, φοβίας, ζήλειας, απομόνωσης, περιστατικά βίας που ίσως να μην διακρίνονται με άλλο τρόπο. Αποτελεί δίαυλο ανίχνευσης, λοιπόν, του ψυχολογικού προφίλ των παιδιών, όχι μόνο της προσχολικής, αλλά και της σχολικής ηλικίας, ακόμα και της εφηβικής. Αποτελούν προβολή σκέψεων και συναισθημάτων και ένα ουσιαστικό μήνυμα στον εξωτερικό κόσμο, το οποίο χρήζει αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας από την εκάστοτε διεπιστημονική ομάδα, μια και το παιδί ίσως να δεσμεύεται από τις λέξεις και να εκφράζεται ουσιαστικότερα μέσω αυτού.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφική προσέγγιση και η ταξινόμηση των κύριων χαρακτηριστικών των εξελικτικών σταδίων ζωγραφικής δεξιότητας των παιδιών. Επί προσθέτως, η ανάλυση ενός παιδικού ιχνογραφήματος με έμφαση στους τομείς που σχετίζονται με τον χώρο του ιχνογραφήματος στο χαρτί, τις γραμμές, τα περιγράμματα, τα χρώματα και το περιεχόμενο του. Ακόμη, ιδιαίτερη μνεία θα λάβει χώρα αναφορικά με τα προβολικά τεστ ως δείκτες ψυχομετρίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται στον τρόπο ερμηνείας ψυχοπαθολογικών οντοτήτων μέσω των προβολικών σχεδίων. Παρατηρήσεις, αναφορές και συμπεράσματα θα επαληθευτούν με την παρουσίαση αντίστοιχων παιδικών σχεδίων, με στόχο την πλήρη ενίσχυση και διασαφήνιση του περιεχομένου της εισήγησης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Στάδια Ζωγραφικής Δεξιότητας; Παιδικό Ιχνογράφημα; Χώρος; Γραμμές; Περιγράμματα; Χρώματα; Προβολικά Τεστ; Ψυχοπαθολογία

Summary

Taking into consideration Fleck's relevant passages (1996) according to which a child's drawing is a statement that could not be verbalized or a voiceless cry for help that had not been heard up to that time, it can be easily inferred that the children's drawings-paintings can be used as significant tools of detection of their inner world. These drawings offer the chance to track mental states of anxiety, phobia, jealousy, isolation or incidents of violence that sometimes cannot be found in a different way. Thus, they constitute a detection channel of the psychological profile not only of children of pre-school age but also of school age and even adolescents. They are the projection of thoughts and emotions and an essential message to the external world which has to be decoded and processed by the appropriate interdisciplinary team, since it is possible that the child be restricted by the words and express himself better through them.

The purpose of this paper is to describe and categorize the main features of the evolutionary stages of children's painting skills and the analysis of a child's painting by emphasizing the fields related with the position of the painting on the paper, the lines, the outlines, the colors and the content. Moreover, special reference is made to the projective tests as indicators of psychometry. The ways with which the psychopathological entities are interpreted through projection plans are of

great interest. Observations, reports and conclusions are verified by the presentation of corresponding drawings, in order to support and clarify the content of this presentation.

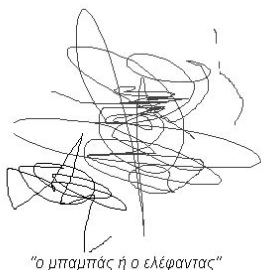
KEY - WORDS: Stages of Painting Skills; Children's Paintings; Space; Lines; Outlines; Colors; Projective Tests; Psychopathology

Εξελικτικά Στάδια Ζωγραφικής Δεξιότητας

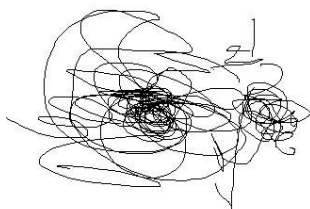
Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τα στάδια τα οποία διανύει το παιδικό ιχνογράφημα ήταν ο Luquet (αρχές 20ου αιώνα). Από τον Luquet επηρεάστηκε ο Piaget, που έδωσε τα εν λόγω στάδια, τα οποία είναι χρήσιμα για τη μελέτη του παιδικού ιχνογραφήματος από την μεριά της παιδοψυχολογίας. Τα στάδια της ιχνογραφικής δεξιότητας κατά τον Luquet είναι τα εξής:

1. Το στάδιο του μουντζουρώματος – τυχαίου ρεαλισμού (18 μηνών – 3 ετών)

- Το παιδί αναγνωρίζει και διακρίνει τα χρώματα. Βελτιώνει την κινητικότητα του καρπού των χεριών.
- Η αναγνώριση των χρωμάτων, η οπτική δηλ. διαφοροποίησή τους προαπαιτείται, προκειμένου το παιδί ν' αρχίσει να μαθαίνει, γύρω στα 3 του χρόνια, τα ονόματά τους.
- Η γνωριμία με τα χρώματα συμβαίνει περίπου την ίδια χρονική περίοδο που αναπτύσσεται και η κινητικότητα του καρπού του χεριού.
- Η κινητικότητα αυτή αποτελεί σπουδαία προϋπόθεση για την εκτέλεση ζωγραφικών δραστηριοτήτων. Το παιδί λοιπόν, στο στάδιο του μουντζουρώματος, βελτιώνει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα χρώματα και να κινεί επιδέξια καρπό και δάχτυλα, παρόλ' αυτά το σχέδιο παραμένει άμορφο.



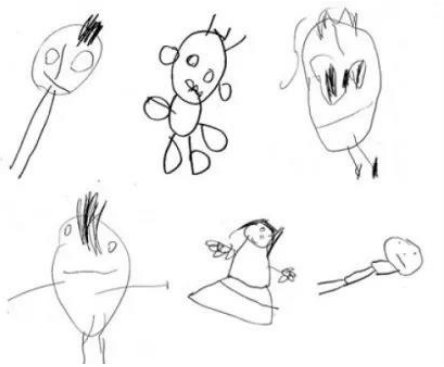
"ο μπαμπάς ή ο ελέφαντας"



"το ποντίκι ή η γάτα"

3. Το στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού (3 ετών – 4 ετών)

- Το παιδί αντιλαμβάνεται οπτικά τις χαρακτηριστικές μορφές σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό.
- Στο στάδιο αυτό αρχίζει να αναπτύσσεται μια σπουδαία οπτική ικανότητα, αυτή της διαφοροποίησης των χαρακτηριστικών για το παιδί μορφών. Παράλληλα το παιδί μαθαίνει να κρατά το μολύβι. Το κράτημα του μολυβιού παίρνει διάφορες θέσεις.
- Τα μάτια δεν συντονίζονται ακόμη με τα χέρια και δεν καθοδηγούν το ένα το άλλο. Το μολύβι καθοδηγείται στην ιχνογραφία ακόμη απ' όλο το βραχίονα ή απ' όλο τον κορμό, γι' αυτό το παιδί φαίνεται σαν να περιστρέφεται γύρω από τη σελίδα που ιχνογραφεί.
- Αργότερα αρχίζουν να οδηγούν τις ιχνογραφικές κινήσεις, ο καρπός και τα δάχτυλα με έντονη προσπάθεια αναπαραγωγής των σχεδίων των ενηλίκων.
- Μετά τα 3 έτη τα παιδιά σχηματίζουν φιγούρες ανθρώπων που αποκαλούνται «γυρίνοι» = ένα μεγάλο κύκλο για κεφάλι και γραμμές για πόδια.



4. Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (4 ετών – 7 ετών)

- Το παιδί αναπτύσσει την οπτική αντίληψη του χώρου. Προσαρμογή του χεριού σε κινούμενους στόχους.
- Αρχικά το παιδί μαθαίνει να συσχετίζει τη θέση ενός αντικειμένου με τον εαυτό του.
- Το παιδί σχεδιάζει τα αντικείμενα με δύο κυρίως τρόπους: α) την επιπέδωση ή περιστροφική προβολή, όπου όλα τα πράγματα είναι σαν να τα βλέπουμε από ψηλά, πεσμένα κάτω ή ακόμα και γύρω από ένα κεντρικό σημείο. β) τη διαφάνεια, όπου ζωγραφίζει ένα αντικείμενο και το εσωτερικό του, π.χ., ένα σπίτι και συγχρόνως τα δωμάτια, τα έπιπλα και τους ανθρώπους που είναι μέσα. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί ιχνογραφεί πλέον λεπτομέρειες προσέχοντας τις μεταξύ τους σχέσεις, γι' αυτό και αναπαριστά αυτό που γνωρίζει πως υπάρχει.



5. Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (8 ετών – 12 ετών)

- Στο παιδί εξελίσσεται η οπτική αντίληψη της διαδοχής των παραστάσεων, καθώς έχει κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό το δρόμο προς τη γραφή.
- Από τις εικόνες με μεγάλο μέγεθος το παιδί φτάνει πλέον στην άσκηση της γραφής.

- Ωστόσο, μόνο όταν και το χέρι πληροί τις προϋποθέσεις, το παιδί θα μπορέσει να κατακτήσει τη γραφή. Η ζωγραφική ενδείκνυται στην ηλικία αυτή, προκειμένου το παιδί να καταφέρει να βελτιώσει τη γραφική ικανότητα του χεριού.
- Το παιδί αναπαριστά σχέδια που είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα.



6. Το στάδιο του ψευτορεαλισμού (12 ετών – εφηβεία)

- Παρατηρείται ενίσχυση της επίγνωσης των ανθρώπινων μορφών και του περιβάλλοντος.
- Τελειοποίηση της καρικατούρας.
- Παρατηρείται σύνθετη έκφραση.
- Πολλά παιδιά μπορεί να μην φτάσουν ποτέ σε αυτό το στάδιο.



Πεδία Ανάλυσης Παιδικού Ιχνογραφήματος

1. Κατανομή θέσης φιγούρων, ζώων, αντικειμένων και κάθε μορφής περιεχομένου του παιδικού σχεδίου στο φύλλο,
2. Γραμμές και περιγράμματα,
3. Επιλογή χρωμάτων,

4. **Περιεχόμενο** που περιλαμβάνει τις ανθρώπινες φιγούρες, τα ζώα, τα κτίρια, κάθε αντικείμενο και γενικότερα ό,τι συμπεριλαμβάνεται στο παιδικό ιχνογράφημα.

1. Κατανομή του σχεδίου στο χώρο

Η **ζώνη του πάνω μέρους** είναι η ζώνη της φαντασίας, των ονειροπόλων, των ιδεαλιστών. Είναι ο κόσμος της πνευματικότητας. Επιπλέον, **πάνω αριστερά** είναι η ζώνη της παθητικότητας και της ζωής (δέχεται τη ζωή ως απλός θεατής). **Πάνω δεξιά** είναι η ζώνη της δραστηριότητας (παλεύει για τη ζωή). Η **ζώνη του κάτω μέρους** είναι η ζώνη των αρχέγονων ενστίκτων της διατήρησης της ζωής, η ζώνη προτίμησης των κουρασμένων, των καταπιεσμένων και των παθολογικά νευρωτικών. Το κάτω μέρος συνδέεται, επίσης, με την καθημερινή ζωή. **Κάτω αριστερά** είναι η ζώνη του ξεκινήματος των πρώτων χρόνων της ζωής, ενώ κάτω δεξιά είναι η γη και οι συγκρούσεις. Η **αριστερή ζώνη** είναι αυτή του παρελθόντος και η συχνή χρήση της φανερώνει παλινδρόμηση στην παιδική τους ηλικία.

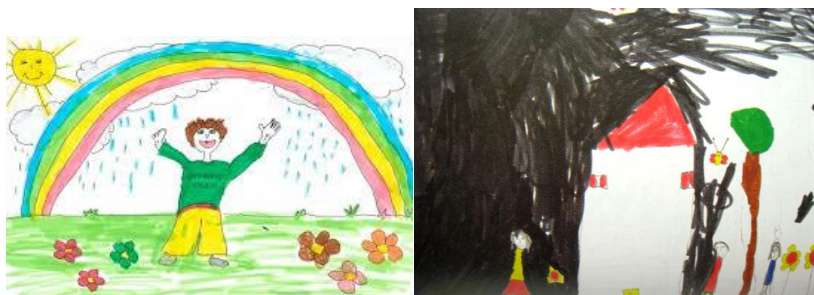
2. Γραμμές και περιγράμματα

Οι **ισχνές, τρεμουλιαστές γραμμές** φανερώνουν πως το παιδί δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, είναι δειλό και έχει πολλές απαγορεύσεις. Οι **δυνατά πατημένες γραμμές** έτσι, που να τρυπούν το χαρτί, δείχνουν ένα παιδί επιθετικό, νευρικό και άστατο. Αντίθετα, οι **σταθερές, καθαρές, χωρίς σβησίματα γραμμές** φανερώνουν ένα παιδί ισορροπημένο. Αν στο σχέδιο κυριαρχούν οι **καμπύλες και οι ελικοειδείς γραμμές**, αυτό μαρτυρά πως το παιδί είναι ήπιο και ευαίσθητο. Αν επικρατούν οι **ευθείες γραμμές** με γωνίες, το σχέδιο αποπνέει ρεαλισμό και πρωτοβουλία. Επίσης, αν στο σχέδιο επικρατούν οι **κάθετες ευθείες και οι καμπύλες**, αυτό δείχνει πως το παιδί ελέγχει τις παρορμήσεις του. Αν όμως δεσπόζουν οι **οριζόντιες ευθείες**, φαίνεται ότι το παιδί έχει ψυχικές συγκρούσεις. Όταν το σχέδιο «ξεχειλίζει» από το φύλλο, δηλώνει ανωριμότητα του αισθήματος του χώρου.

3. Επιλογή Χρώματος

- **πολυχρωμία:** αίσθηση χαράς, ψυχικής ευφορίας, πηγαίας εσωτερικής ευθυμίας και ισορροπίας.
- **κόκκινο χρώμα:** δηλώνει δυναμισμό, ζωηρές συγκινήσεις, αισιοδοξία, δραστηριότητα, διέγερση, πάθος κι ενστικτώδεις παρορμήσεις. Η συνεχής χρήση του από τα παιδιά ίσως υποδηλώνει και κάποια νευρωτική συμπεριφορά, υπέρμετρο αυθορμητισμό και συχνές εκρήξεις θυμού.
- **πορτοκαλί χρώμα:** δηλώνει ζεστή συμπεριφορά, ηρεμία και συναισθηματισμό. Είναι το χρώμα που ενεργοποιεί την κοινωνικότητα και προωθεί τις κοινωνικές συναναστροφές και την ταυτόχρονη ψυχική ηρεμία.
- **κίτρινο χρώμα:** δυναμισμό, φιλοδοξία, έντονη δράση, απελευθέρωση, ανεξαρτησία, ονειροπόληση, φαντασία χωρίς περιορισμούς.
- **μπλε χρώμα:** δείχνει ανεπτυγμένη λογική, ρυθμιζόμενη συναισθηματική συμπεριφορά, ησυχία, ηρεμία, πίστη, αλήθεια, ηρεμία, απέραντη ελευθερία.
- **μαύρο χρώμα:** το προτιμούν κυρίως τα εσωστρεφή παιδιά, συμβολίζει τον φόβο, την ανησυχία, την απώλεια και την επιθυμία περιθωριοποίησης.

- **πράσινο χρώμα:** δηλώνει κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή, πληρότητα. Είναι το χρώμα της ισορροπίας, της αρμονίας, της ειρήνης, της συναδέλφωσης και της ελπίδας.
- **καφέ χρώμα:** Είναι το χρώμα της γης, φανερώνει την ανάγκη για τάξη και οικογενειακή θαλπωρή. Το καφέ εκφράζει τις σωματικές εντυπώσεις, είναι οι ρίζες και οι καταβολές και θεωρείται το χρώμα που αντιπροσωπεύει τη μητρική αγκαλιά και στοργή, αφού έχει τη σημασία της σταθερότητας.



5. Περιεχόμενο που περιλαμβάνει τις ανθρώπινες φιγούρες, τα ζώα, τα κτίρια, κάθε αντικείμενο και γενικότερα ό,τι συμπεριλαμβάνεται στο παιδικό ιχνογράφημα.

Στον τομέα του περιεχομένου, κάθε θέμα περιλαμβάνει σύμβολα που πρέπει κανείς να τα γνωρίζει, ώστε να τα αποκωδικοποιήσει και να τα ερμηνεύσει. Σε ένα παιδικό σχέδιο προσέγγιση κι ερμηνεία χρήζουν τα εξής:

- ✓ Ανθρώπινες φιγούρες (ανφας - προφίλ, κεφάλι, μάτια, μύτη, στόμα, δόντια, γλώσσα, σαγόνι, αυτιά, μαλλιά, λαιμός, στήθος, σώμα, χέρια),
- ✓ Δέντρο (ρίζες, κορμός, βλαστός, φύλλα, καρποί, ρόζος),
- ✓ Σπίτι (περιγράμματα κτιρίου, πόρτα, παράθυρα, σκεπή, καμινάδα, δρόμος, κήπος, λουλούδια),
- ✓ Οικογένεια παιδιού (Σειρά σχεδίασης, πλήθος λεπτομερειών, εγγύτητα προσώπων, μέγεθος),
- ✓ Πρόσθετα αντικείμενα που συμπληρώνουν το σχέδιο, π.χ. ήλιος, ζώα κλπ.



Προβολικά Τεστ/Ιχνογράφημα & Ψυχομετρία

Ο όρος προβολή, που είναι πολύ διαδεδομένος, έχει υιοθετηθεί τόσο από την ψυχολογία όσο και από την ψυχανάλυση. Σύμφωνα με την ψυχανάλυση, η προβολή αποτελεί βασικό «μηχανισμό άμυνας του Εγώ», ενώ συνδέεται άμεσα με το ρόλο και τη φύση του «ασυνειδήτου». Η προβολική αξία του ιχνογραφήματος αρχίζει από την περίοδο που το παιδί ξεπερνά το στάδιο του απλού μουντζουρώματος, δηλαδή από το ιχνογράφημα του τρίτου περίπου έτους της ηλικίας του και μετά. Η προβολή είναι σημαντικότερη κατά τη διάρκεια των πρώτων εξελικτικών σταδίων και ελαττώνεται, όσο μεγαλώνει η αναπαραστατική ικανότητα του παιδιού.

- ✓ Το **Τεστ Θεματικής Αντίληψης (ThematicApperceptionTest)**, γνωστό και ως **TAT** αποτελεί μέρος μιας συνολικής αξιολόγησης της προσωπικότητας, καθώς χρησιμοποιείται και ως μέσο για την ερμηνεία διαταραχών συμπεριφοράς, ψυχοσωματικών ασθενειών, νευρώσεων και ψυχώσεων.
- ✓ Το **Τεστ του Σπιτιού, του Δένδρου, του Ανθρώπου, της Οικογένειας**. Το σπίτι μπορεί να συμβολίζει το σώμα του παιδιού, τη μήτρα ή το πατρικό σπίτι. Το δέντρο υποστηρίζεται ότι πιθανόν αντανακλά τα σχετικά βαθύτερα και πιο ασυνείδητα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Ο άνθρωπος εκφράζει τη συνειδητή άποψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και για τις σχέσεις τους με τον υπόλοιπο κόσμο. Η οικογένεια εκφράζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με την οικογένειά του, αλλά και τη σχέση των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, όπως και την αντίληψη του ίδιου μέσα σε αυτήν.
- ✓ Το **FairytaleTest – Τεστ των παραμυθιών**: Είναι ένα προβολικό ψυχομετρικό εργαλείο για παιδιά, ηλικίας από 6 έως 12 ετών. Αποτελείται από 21 κάρτες (7 σετ καρτών), που παρουσιάζονται στο παιδί ανά σετ των τριών, ένα εγχειρίδιο, και 25 πρωτόκολλα όπου αναγράφονται οι γενικές ερωτήσεις που τίθενται στο παιδί και καταγράφονται οι απαντήσεις του.

Παιδικό Ιχνογράφημα και Ψυχοπαθολογικές Οντότητες

Το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί ένα από τα κύρια διαγνωστικά εργαλεία στην κλινική συνδιαλλαγή με παιδιά και εφήβους. Αντανακλά τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, επομένως μπορεί να εκτιμηθεί μέσω αυτού η προσωπικότητα, τα συναισθήματα και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Συγκεκριμένα, η μορφή, το περιεχόμενο και ο τρόπος σχεδίασης της ζωγραφικής παραγωγής έχει συνδεθεί με συγκεκριμένες ψυχοπαθολογικές οντότητες.

Ένα παιδί μεταξύ των 3 – 4 ετών που δεν δύναται να παράγει ένα ιχνογράφημα εν αντιθέσει με το αναπτυξιακό του στάδιο, αν και έχει τον κατάλληλο υλικό εξοπλισμό (χαρτί, χρώματα, μολύβι) και γνωρίζει τον τρόπο να παράγει ένα σχέδιο, τότε απορρέει το συμπέρασμα πως το ίδιο παρουσιάζει ήπιες αναπτυξιακές διαταραχές σε ό,τι αφορά τη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικοκινητικό του συντονισμό. Μεγάλη πιθανότητα, όμως, έγκειται στο γεγονός πως το παιδί μπορεί να παρουσιάζει διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, δηλαδή να βρίσκεται στο αυτιστικό φάσμα, όπου δεν μπορεί να ζωγραφίσει, μια και δεν διαθέτει αναπαραστατικές ικανότητες, φωτογραφική μνήμη και δεν κατανοεί το συμβολικό παιχνίδι. Ξεχωριστή μνεία οφείλει να λάβει χώρα αναφορικά με τα αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας συνδρόμου Asperger που διαθέτουν τις παραπάνω ιδιότητες και μπορούν να ζωγραφίζουν με κάθε λεπτομέρεια τα αντικείμενα που τους ζητώνται. Όμως, να αναφερθεί πως μπορεί να παρουσιάζουν ένα

στερεοτυπικό ρεπερτόριο στη ζωγραφική θεματολογία λόγω της στερεοτυπίας που τα διακρίνει στη ρουτίνα των δραστηριοτήτων τους, των εμμονών και των συγκεκριμένων ενδιαφερόντων τους.

Μια ακόμη κατηγορία ψυχοπαθολογικής οντότητας που μπορεί να ανιχνευτεί μέσω των προβολικών δοκιμασιών σχεδίου είναι τα ψυχωτικά παιδιά, τα οποία εκφράζουν την επιθετικότητα τους με έντονο τρόπο κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής τους, καθώς μπορούν να πιέζουν το μολύβι με τρόπο που συχνά να σκίζουν το χαρτί, μπορούν να την μουτζουρώσουν ή ακόμα και να την καταστρέψουν. Η θεματολογία ζωγραφικής τους είναι απόρροια της διαταραγμένης σκέψης τους και της σύγχυσης της ταυτότητάς τους.

Τα υπερκινητικά παιδιά, ομοίως, μπορεί να μουτζουρώσουν το σχέδιο τους μετά την ολοκλήρωσή του, αλλά για ανόμοιους λόγους σε σχέση με τα ψυχωτικά παιδιά. Εκείνα με τη σειρά τους καταλήγουν να το σκίσουν ή να το μουτζουρώσουν με σκοπό να δείξουν είτε την έλλειψη ικανοποίησης από το έργο τους, είτε την έντονη παρόρμησή τους, είτε το γεγονός πως δεν διαθέτουν την υπομονή να το διορθώσουν. Χαρακτηρίζονται από αδρή ζωγραφική, από έλλειψη προσοχής στις λεπτομέρειες, από έντονες και βιαστικές γραμμές, ενώ συχνά τις αφήνουν ημιτελείς.

Στη συνέχεια, τα ψυχαναγκαστικά παιδιά θα εμμένουν στην άρτια τελειοποίηση του σχεδίου τους. Οι γραμμές θα είναι ίσιες, ίσες και συμμετρικές, τα χρώματα εντός των πλαισίων, οι λεπτομέρειες θα αναδεικνύονται μέσα από το σχέδιο, ενώ θα αφιερώνεται πολύτιμος χρόνος στην ολοκλήρωσή του. Πιθανόν το σχέδιο να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμός στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων κι όχι στον φαντασιακό εσωτερικό κόσμο του παιδιού.

Πρόσθετα, τα καταθλιπτικά παιδιά περιορίζονται σε μικρά, περιορισμένα και επαναληπτικά σχέδια χωρίς ποικιλία χρωμάτων. Απουσιάζει η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση από τη διαδικασία ζωγραφικής. Σε αντίθεση με αυτά έρχονται τα ψυχικώς υγιή παιδιά που χαρακτηρίζονται από εσωτερική ισορροπία κι αυτοπεποίθηση. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθίστανται εμφανή στα σχέδια τους με ποικίλους τρόπους, όπως μεγάλα σχέδια, ζωνρά και πολλά χρώματα.

Συμπερασματικά, το παιδικό σχέδιο είναι ένα από τα κύρια εργαλεία αξιολόγησης της νοημοσύνης, της ωριμότητας, της προσωπικότητας και της ψυχοπαθολογίας των παιδιών. Η ερμηνεία τους πρέπει να γίνεται με προσοχή και να συνοδεύεται κι από τα υπόλοιπα μέσα αξιολόγησης, όπως το ιστορικό του παιδιού, τη κλινική συνέντευξη, την παρατήρηση, τη χρήση άλλων ψυχομετρικών εργαλείων. Βιαστικά, πρόχειρα ή αυθαίρετα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσουν σε εσφαλμένη διαγνωστική εκτίμηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- De Meredieu, F. (1981) *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Δήμου, Γ. (1994) *Η αισθητική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Κορφή.
- Ζάχαρης, Δ. (1997) *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογραφίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κάσσα, Ο. (2004). *Θεραπεύοντας την ψυχολογία των παιδιών με τα χρώματα*. Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού, τεύχος 27.
- Μαζαράκη, Κ. (1987) *Η ζωγραφική στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: GreenSchool.
- Μουζάκης, Τ. (1987) *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*. Αθήνα.
- Μπέλας, Θ. (1996) *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Tomas, G.V. & Silk, A.M.J. (2000) *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κροτί, Ε. & Μάνι, Α. (2003) *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Μέττα Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός, ΑΣΠΑΙΤΕ-Λιβαδειάς

alinametta@yahoo.com

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία εκπονήθηκε για τα πλαίσια του 8^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα με θέμα ‘Μαθησιακές Δυσκολίες, Είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση’.

Οι Μαθησιακές δυσκολίες έχουν απασχολήσει και είναι αντικείμενο έρευνας για πολλούς ερευνητές. Παρατηρείται όσον αφορά τους ορισμούς και την αιτιολογία πως υπάρχουν διάφορες απόψεις πράγμα που μαρτυρά ότι είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα μέχρι και σήμερα.

Η μάθηση είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή ενός ανθρώπου και απαιτείται βοήθεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί και να αποκτήσει όλες αυτές τις δεξιότητες και ικανότητες. Η βοήθεια αυτή προέρχεται από την διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις οι οποίες παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Προϋπόθεση για όλη αυτή την διαδικασία είναι η ικανότητα του μαθητή για μάθηση

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, έχουν να κάνουν με τις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά, που παρουσιάζουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην Νοητική Υστέρηση.

Στην παρούσα εργασία, θα δούμε την ιστορική εξέλιξη τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, θα αναφερθούμε στον ρόλο της οικογένειας και στον ρόλο των Εκπαιδευτικών στα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και πως μπορούν να συμβάλλουν στην όλη διαδικασία. Τέλος, μεγάλη έμφαση θα δώσουμε στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι και το κυριότερο μέρος της εργασίας, καθώς αναλύονται οι 5 κατηγορίες, Δυσλεξία, Δυσορθογραφία-Δυσγραφία, Δυσαριθμησία και Δυσαναγνωσία και δίνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες; Δυσλεξία; Δυσορθογραφία-Δυσγραφία; Δυσαριθμησία; Δυσαναγνωσία.

Abstract

This bibliographic work was prepared for the 8th Panhellenic Conference of Educational Sciences which was held in Athens on "Learning Difficulties, Types and Educational Intervention".

Learning difficulties have been and are being researched by many researchers. It is noted with regard to the definitions and the reasoning that there are different points of view, which proves to be a complex problem to this day.

Learning is a very important part of a person's life and requires help to be able to respond and acquire all of these skills and abilities. This assistance comes from teaching, during which the student acquires the necessary information and knowledge provided by the teacher. A prerequisite for this whole process is the learner's ability to learn

Special Learning Difficulties have to do with the difficulty of acquiring the written word (reading and writing) and mathematics, which present children without a physical or sensory deficit and which are not part of Mental Disability.

In this dissertation, we will look at the historical evolution of the definition and characteristics of children with Learning Difficulties. We will also refer to the role of the family and the role of Teachers in children with Learning Difficulties and how they can contribute to the whole process.

Finally, we will focus on the Special Learning Difficulties, which is the main part of the work, as the 5 categories, Dyslexia, Dysorthography-Dysgraphia, Dyscalculia and Dysanagnosia are presented, and suggestions for educational intervention are given.

Keywords: Learning difficulties; Dyslexia; Dysorthography-Dysgraphia; Dyscalculia; Dysanagnosia.

Εισαγωγή

Η μάθηση είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη ζωή ενός ανθρώπου και απαιτείται βοήθεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί και να αποκτήσει όλες αυτές τις δεξιότητες και ικανότητες. Η βοήθεια αυτή προέρχεται από την διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις οι οποίες παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Προϋπόθεση για όλη αυτή την διαδικασία είναι η ικανότητα του μαθητή για μάθηση.

Ο όρος των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Αυτές οι δυσκολίες έχουν σχέση με δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Στην παρούσα εργασία, θα δούμε την ιστορική εξέλιξη τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, θα αναφερθούμε στον ρόλο της οικογένειας και στον ρόλο των Εκπαιδευτικών στα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και πως μπορούν να συμβάλλουν στην όλη διαδικασία. Τέλος, μεγάλη έμφαση θα δώσουμε στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι και το κυριότερο μέρος της εργασίας, καθώς αναλύονται οι 5 κατηγορίες, Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία, Δυσαναγνωσία και Δυσγραφία και δίνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ιστορική Αναδρομή

Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην επιστήμη και την τεχνολογία αλλά και λόγω των αυξημένων απαιτήσεων όσον αφορά την μάθηση κυρίως στις Δυτικές κοινωνίες, γίνεται μια σημαντική προσπάθεια από επιστήμονες της Εκπαίδευσης και της υγείας για την μελέτη και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στο κείμενο του Ιπποκράτη “ΠΕΡΙ ΙΕΡΗΣ ΝΟΣΟΥ” συναντάμε ένα πρώτο ορισμό της επιστήμης της Νευροψυχολογίας και ασχολείται τόσο με την κατανόηση της αιτιολογίας όσο και με την αποκατάσταση της Δυσλεξίας και των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ο Orton, υποστήριξε πως τα παιδιά που παρουσίαζαν ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή, με φυσιολογική νοημοσύνη και χωρίς κάποιο νευρολογικό πρόβλημα, ήταν αποτέλεσμα

κάποιας εγκεφαλικής λειτουργικής βλάβης την οποία και ονόμασε “στρεφοσυμβολία” δηλαδή αναστροφή των συμβόλων. Τα παιδιά έγραφαν “καθρεφτικά”, δηλαδή αντιστρέφοντας κάποια γράμματα. Ο όρος αυτός είναι Ελληνογενής, αλλά δεν χρησιμοποιείται σήμερα. (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2001).

Τη δεκαετία του 1940 αναγνωρίστηκε η νευρολογική βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ορισμένων παιδιών και αποδόθηκαν σε εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όμως δεν υπήρξαν νευρολογικά συμπτώματα, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι πρόκειται για ήπια εγκεφαλική βλάβη. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ο όρος “ελάχιστη εγκεφαλική διαταραχή”, αργότερα όμως, αυτό δεν μπορούσε να αποδειχθεί. Αντίθετα οι δυσκολίες έπρεπε να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο εγκέφαλος.

Μέχρι την δεκαετία του 1960 οι περισσότεροι ερευνητές παρατηρούσαν διάφορες ανεπάρκειες σε παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης, οι οποίες πίστευαν ότι επηρέαζαν την σχολική μάθηση. Για τα παιδιά αυτά είχαν χρησιμοποιηθεί οι όροι όπως “ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία”, “αντιληπτική ή νευρολογική βλάβη”. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM - V) οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μετονομαστεί σε Specific Learning Disorders και αποτελούνται από δυσλειτουργία στην ανάγνωση, δυσλειτουργία στην γραπτή έκφραση και δυσλειτουργία στα μαθηματικά. (American Psychiatric Association, 2013).

Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Σήμερα, οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με την National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές λειτουργίες που έχουν σχέση με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες φυσικά επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Τα άτομα που εμφανίζουν τέτοιες διαταραχές παρουσιάζουν ατέλειες στο διάβασμα, στην ομιλία, στη γραφή, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή τις μαθηματικές πράξεις, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην ενδοπροσωπική ή διαπροσωπική προσαρμογή. (Κρόκου, 2007), (Παντελιάδου, 2009).

Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Από πολύ παλιά έχουν προσπαθήσει οι ερευνητές να εντοπίσουν τις αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών. Μέχρι και σήμερα δεν έχουν εντοπιστεί σαφείς σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαταραχές και σε αιτιολογικούς παράγοντες.

Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι συνήθως οργανικά και έχουν να κάνουν με μικρές διαφορές, σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Οι κυριότερες αιτίες των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τους βιολογικούς, τους γενετικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2005), (Λιβανίου, 2004), (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Βιολογικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τις νεότερες έρευνες και θεωρίες οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάποια εγκεφαλική βλάβη βρίσκεται πίσω από τα περισσότερα μαθησιακά προβλήματα η οποία μέχρι στιγμής δεν μπορεί να εντοπιστεί. Ο κλάδος της νευρολογίας που ασχολείται με τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στη μάθηση θεωρούν την ικανότητα ή ανεπάρκεια ή δυσλειτουργία αυτού του γλωσσικού συστήματος σε νευρολογικούς παράγοντες.

Οι σύγχρονες απόψεις αποδίδουν μεγάλο μέρος των μαθησιακών δυσκολιών σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Γενετικοί Παράγοντες

Μελετώντας τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος οικογενειών και αυτό αποδεικνύει γενετική συσχέτιση με την οποία κληρονομείται μια μικρή δυσλειτουργία του εγκεφάλου που αυτό μπορεί να οδηγήσει σε Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό δυστυχώς όμως δεν είναι δυνατόν να το ανιχνεύσουμε με τα μέσα που διαθέτουμε σήμερα. Αυτό που πιθανό να κληρονομείται είναι τα ελλείμματα, τα οποία αφορούν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και τα οποία δημιουργούν στο παιδί δυσκολίες στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων.

Σύμφωνα με τους επιστήμονες η κληρονομικότητα ευθύνεται για το 60% περίπου των περιπτώσεων διαταραχών ανάγνωσης. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Όταν λέμε περιβαλλοντικοί παράγοντες εννοούμε τους παράγοντες αυτούς που έχουν να κάνουν με τις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο και είναι δυνατόν να επηρεάσουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς.

Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά ένα άτομο είναι τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ και πολύ νωρίτερα ακόμη, πίεση των γονέων, ή ανεπαρκής διδασκαλία. (Καυκούλα, 2010), (Νιτσόπουλος, 2003).

Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα στο έμβρυο. Τα ναρκωτικά, όπως η κοκαΐνη, η ηρωίνη κ.ά. επηρεάζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη των δεκτών του εγκεφάλου.

Από πολλές έρευνες έχει φανεί η σημαντική επίδραση του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Έχει διαπιστωθεί ότι η ενασχόληση των ενηλίκων με το παιδί και η αλληλεπίδρασή τους έχει μεγαλύτερη επίδραση από το άριστο υλικό περιβάλλον και τις ανέσεις, όπου απουσιάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις. (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν “ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά” με αποτέλεσμα να ξεχωρίζουν σε μεγάλο βαθμό από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης φαίνεται από τον προσωπικό τους χώρο (δωμάτιο, γραφείο, συρτάρια) από τα παιχνίδια τους, από τον τρόπο που μελετούν

Τα άτομα αυτά:

- Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κλπ.
- Δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
- Δυσκολεύονται ιδιαίτερα όταν αντιγράφουν από τον πίνακα
- Κρατάνε το μολύβι πολύ σφιχτά ή με λάθος τρόπο με αποτέλεσμα το χέρι τους να κουράζεται γρήγορα.

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζει υποχρεωτικά όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά ένα μέρος από αυτά.

Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αξιολόγηση είναι μια σημαντική διαδικασία, το πραγματικό όφελος φαίνεται όταν έχουμε σειρά ενεργειών αξιολόγησης, σε βάθος χρόνου. Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να γίνεται από ειδική διαγνωστική ομάδα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πλήρης και πολύπλευρη, ώστε να παρέχει μια σφαιρική εικόνα των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του

παιδιού τόσο στο γνωστικό και μαθησιακό τομέα όσο και στον τομέα της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής (Πολυχρόνη, 2011). Υπάρχουν διάφορα μοντέλα διάγνωσης.

Ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών σε παιδιά με ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες

Ο ρόλος της οικογένειας

Ο γονιός οφείλει να ενημερωθεί για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται και οριοθετούν τη διαταραχή: αναπτυξιακά μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά. Για να είναι αποτελεσματικός, ένας γονιός που έχει παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει:

- Να παρατηρεί το παιδί σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του.
- Να κατανοήσει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν, χωρίς να το επιδιώκουν, προβληματική συμπεριφορά.
- Να θέτει κάποιους κανόνες οι οποίοι πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια.
- Να αφιερώνει αρκετό χρόνο στο παιδί για να διατηρήσουν τη σχέση τους ζωντανή και λειτουργική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός σε μια σχολική τάξη και ιδιαίτερα εάν στην τάξη αυτή υπάρχουν άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ένας εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει:

- Θα πρέπει να γίνει δημιουργικός και να έχει υπομονή.
- Ως παιδαγωγός πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και να μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την έλλειψη ενδιαφέροντος και την άρνηση του παιδιού από ένα σύστημα εκπαίδευσης που δεν του ταιριάζει.
- Το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχει ιεραρχικούς και δομημένους στόχους. (Τσεσμελή, 2014).
- Η συνεχής παροχή κινήτρων για την προώθηση του μαθησιακού πεδίου του παιδιού και η δημιουργία ευκαιριών για αποκόμιση όσο γίνεται περισσότερων εμπειριών, μπορεί να οδηγήσουν το παιδί σε καλύτερη σχολική επίδοση.
- Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως ένα συμπληρωματικό μέσω διδασκαλίας συμβάλλει στην προαγωγή βασικών σχολικών δεξιοτήτων που συνυφαίνονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει έμφαση στη διδασκαλία σε μικρές ομάδες και στη συνεργατική μάθηση.
- Ένα ισχυρό όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού είναι τα ομαδικά παιχνίδια.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάξει στο παιδί δεξιότητες μελέτης και αυτοδιόρθωσης και να του δίνει περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες.

Τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Δυσλεξία

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί εδώ και πολλά χρόνια. Με τα χρόνια οι επιστήμονες και ερευνητές έχουν δώσει πάρα πολλούς ορισμούς από τους οποίους κανένας έως τώρα δεν επικράτησε ως κοινά αποδεκτός. Για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε ο όρος δυσλεξία το 1887 από τον Γερμανό καθηγητή Berlin του Πανεπιστημίου της Στουτγάρδης. Ο Berlin επέλεξε τον όρο “δυσλεξία” για να χαρακτηρίσει την αναγνωστική δυσκολία. (Στασινός, 2001, Τάνος, 2004).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Εταιρεία Δυσλεξίας δίνεται ο εξής ορισμός το 1994: *‘η δυσλεξία είναι μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής*

επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Αιτιολογικοί παράγοντες

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η αιτιολογία της δυσλεξίας, δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο αν πρόκειται για κληρονομικούς παράγοντες. Οι ερευνητές και επιστήμονες θεωρούν ότι πρόκειται για κάποια δυσλειτουργία στις περιοχές του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τις κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με την δυσλεξία, η αιτιολογία οφείλεται σε:

- Νευρολογικές υπολειτουργίες.
- Ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία.
- Ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.
- Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών.
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Τύποι και μορφές δυσλεξίας

Όταν αναφερόμαστε στο θέμα της δυσλεξίας, είναι πολύ σημαντικό να ξεχωρίσουμε την επίκτητη από την ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία. Η επίκτητη εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας ή τραυματισμού σε κάποιες περιοχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Μια ασθένεια ή ένας τραυματισμός είναι ικανά να προσβάλλουν την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ατόμων κάθε ηλικίας, τα οποία προηγουμένως άτομα αυτά διέθεταν αυτές τις ικανότητες.

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία εμφανίζει τις ίδιες αδυναμίες για τις οποίες δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης που αυτό με την σειρά του έχει συνέπειες και στη γραφή, ενώ ο μαθητής κατά κανόνα, έχει σχετικά καλή ή και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη.

Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάσουν μια σειρά από συμπτώματα στην ανάγνωση, στη γραφή και ορθογραφία και στην συμπεριφορά. Τα περισσότερα και πιο χαρακτηριστικά δυσλεκτικά λάθη είναι τα εξής:

- Λάθη γραμμάτων: αναγραμματισμοί, παραλείψεις, αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεπτική γραφή.
- Λάθη με συλλαβές: πρόσθεση, απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί.
- Λάθη με λέξεις: περιληπτοποίηση, αντικατάσταση λέξεων από άλλες, χωρισμός της λέξης, αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο.
- Λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων.
- Διακοπτόμενη ανάγνωση.
- Μερικές φορές δυσκολεύονται με την ημερομηνία, την χρονολογία, την ώρα.
- Κάνουν ορθογραφικά λάθη ακόμα και στην αντιγραφή.
- Δυσκολεύονται στην οργάνωση.
- Στις μικρές τάξεις όταν γράφουν παραλείπουν ή αντικαθιστούν γράμματα.
- Ο γραπτός λόγος στις εκθέσεις τους είναι συνήθως ασαφής, φτωχός, με συντακτικά λάθη.
- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αριθμητική ακόμα και αν έχουν καλή μαθηματική σκέψη.

Διάγνωση

Η διάγνωση για να θεωρηθεί αξιόπιστη και έγκυρη θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη. Μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- Την κλινική συνέντευξη στους γονείς,
- Την συνέντευξη στον εκπαιδευτικό
- Συνέντευξη στο άτομο με τις Μαθησιακές Δυσκολίες
- Αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού.
- Χορήγηση των ψυχομετρικών δοκιμασιών. (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010)

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Εφόσον έχει γίνει η γνωμάτευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Στο σχολείο είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα που θα κινητοποιήσει το παιδί να επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις. Ο εκπαιδευτικός και ο γονιός είναι σημαντικοί στο θεραπευτικό κομμάτι. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνεργάζεται και να προσαρμόζεται σύμφωνα με τους ρυθμούς του ατόμου, προκειμένου να μην του δημιουργεί άγχος. Θα πρέπει να είναι υπομονετικός, να αποδέχεται το άτομο με τις αδυναμίες του και να φροντίσει να δημιουργήσει σχέση φιλική και εμπιστοσύνης. (Μαυρομάτη, 1995)

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει με διαφορετικό και εξειδικευμένο τρόπο ένα δυσλεκτικό μαθητή στην τάξη. Θα πρέπει να εφαρμόζει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με ειδική μεθοδολογία, (βοηθητικά κείμενα και διαφορετικό χρωματισμό στις λέξεις, χρήση πολυαισθητηριακών μέσων, φωνολογικές παρεμβάσεις κλπ), θα πρέπει να έχει διαφορετικές απαιτήσεις στα τεστ, και γενικά να παρέχει λιγότερη ύλη για μελέτη στο σπίτι.

Δυσορθογραφία-Δυσγραφία

Με τον όρο ορθογραφία ονομάζουμε το σύνολο των κανόνων που αφορούν τη γραπτή απεικόνιση των λέξεων μιας γλώσσας. Με αυτήν την έννοια στην ορθογραφία συμπεριλαμβάνονται οι κανόνες συλλαβισμού και η χρήση των σημείων στίξης. Στη φθογογραφική γραφή, η ορθογραφία είναι συνήθως φωνητική, μορφολογική ή ιστορική. (Βικιπαίδεια) Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο “ορθογραφία” όταν αναφέρονται στο ακολουθούμενο γραπτό σύστημα μια γλώσσας. (Στασινός, 2001)

Ένας άλλος ορισμός της Δυσορθογραφίας την περιγράφει ως εξής: “η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή” (Μαυρομάτη, 1995, Παντελιάδου, 2000)

Αιτιολογικοί παράγοντες

Τα αίτια της Δυσορθογραφίας μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου. Επιπλέον μπορεί να υποδηλώνει:

- Μια διαταραχή λόγου.
- Μια οπτικοαντιληπτική δυσλειτουργία.
- Ένα ακουστικοαντιληπτικό πρόβλημα.
- Μια κινητική - εκφραστική ανεπάρκεια στη διαδοχή.
- Μια ανεπάρκεια οπτικο - ακουστικής μνήμης.
- Ένα συνδυασμό των παραπάνω. (Μιχελιογιάννης & Τζενάκη, 1998)

Στάδια ανάπτυξης της Ορθογραφικής Δεξιότητας

Σύμφωνα με την Frith (1985) υπάρχουν 3 φάσεις:

- Η Λογογραφική. (λόγος-ήχοι-σχήματα)

- Η Αλφαβητική. (τεμάχια των ήχων που εκφέρονται σε γράμματα και αναγνώριση μορφημάτων)
- Ορθογραφική. (καθιέρωση της ανεξαρτησίας της γραπτής γλώσσας) (Παντελιάδου, 2000, Στασινός, 2001)

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσορθογραφία-Δυσγραφία

- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών.
- Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Χρήση του κεφαλαίου γράμματος.
- Τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων.
- Απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων στην πρόταση.
- Κακή γραφή γραμμάτων.
- Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας.
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας.
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις.
- Αντιστροφή συλλαβών.
- “Νεογραφισμοί”, κολλημένα γράμματα.(Παντελιάδου, 2000, Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, 2013)

Διάγνωση

Στην διάγνωση της Δυσορθογραφίας, πρέπει να μελετηθούν όλες οι δεξιότητες συμπεριφοράς προκειμένου να φανούν τυχόν δυσλειτουργίες καθώς και σχετικές ανεπάρκειες συμπεριφοράς. Δεν θα εξεταστεί μόνο η δυσκολία της Δυσορθογραφίας αλλά η συνολική ανάπτυξη του παιδιού.(Μιχελogiάννης&Τζενάκη, 1998). Τέλος, πρέπει να αποκλειστούν αίτια, όπως κακή διδασκαλία, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ελλειμματική προσοχή. (Παντελιάδου, 2000)

Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Για την εκπαιδευτική παρέμβαση της Δυσορθογραφίας υπάρχουν πολλοί μέθοδοι και τεχνικές που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει είναι:

- Εικονογραφικές μέθοδοι. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί τα “εικονογραφήματα”.
- Φωνο-οπτική μέθοδος.
- Μέθοδοι μίμησης.
- Χρονική καθυστέρηση.
- Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες.
- Λίστες λέξεων.
- Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- Κατευθυνόμενη άσκηση.
- Αυτοδιόρθωση. (Μαυρομάτη, 1995. Παντελιάδου, 2000)

Δυσαριθμησία

Η Δυσαριθμησία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική. Ο ορισμός που διατυπώθηκε και ισχύει μέχρι και σήμερα είναι του L. Kose και ορίζει τα εξής:

“ μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά - φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας”. (Παπαδάτος, 2005, Αγαλιώτης, 2009)

Αίτια Δυσαριθμησίας

Η δυσαριθμησία εμφανίζεται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, που ζουν σε έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν αισθητηριακά ή άλλου είδους προβλήματα. (Παπαδάτος, 2005)

Ως ειδική μαθησιακή διαταραχή η δυσαριθμησία οφείλεται σε γνωστικές δυσλειτουργίες ή δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Η νευρολογική δυσλειτουργία και τα γνωστικά ελλείμματα αποτελούν τους παράγοντες εμφάνισης της και την ένταξη της στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. (Παπαδάτος, 2005)

Τύποι Δυσαριθμησίας

Η Δυσαριθμησία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την αναπτυξιακή δυσαριθμησία και την επίκτητη δυσαριθμησία. Η Αναπτυξιακή Δυσαριθμησία, είναι μια γνωστική διαταραχή της παιδικής ηλικίας που επηρεάζει την ικανότητα έξυπνου και υγιούς παιδιού να μάθει αριθμητική. Η επίκτητη δυσαριθμησία, μπορεί να εμφανιστεί μετά από εγκεφαλική βλάβη, η οποία μπορεί να προκληθεί από ατύχημα ή ασθένεια. (Παπαδάτος, 2005)

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαριθμησία

Τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαριθμησία είναι:

- Αντιληπτικές δυσκολίες.
- Δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών.
- Ανακριβή αποτελέσματα πράξεων λόγω λαθών στην ανάγνωση και στη γραφή αριθμών και συμβόλων.
- Δυσκολία να πουν την ώρα σε αναλογικό ρολόι.
- Αναποτελεσματικός χειρισμός νομισμάτων.
- Στην ανάγνωση πολυψήφων αριθμών.
- Στην έναρξη της μέτρησης από τυχαίο αριθμό, στην ονομασία του αριθμού που ακολουθεί έναν αριθμό που θα δοθεί.
- Δεν μπορεί να εκτελέσει οδηγίες που περιλαμβάνουν όρους (π.χ. βρες το άθροισμα).
- Προβληματίζεται ιδιαίτερα με έννοιες που εκφράζονται με ποικιλία όρων (π.χ. συν, βάζω, προσθέτω κ.τ.λ.).
- Έχει μεγάλη δυσκολία με τα προβλήματα.

Διάγνωση

Η διάγνωση για την ύπαρξη ειδικών δυσκολιών στην αρίθμηση μπορεί να γίνει με τη χρήση σταθμισμένων τεστ αριθμητικών ικανοτήτων. Τα ειδικά αυτά τεστ προσδιορίζουν το επίπεδο του ατόμου σε σχέση με των άλλων παιδιών της ηλικίας του. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Αντιπροσωπευτικό δείγμα τυποποιημένων δοκιμασιών αξιολόγησης είναι οι κλίμακες νοημοσύνης, στις οποίες συνήθως περιλαμβάνονται μαθηματικές πράξεις και προβλήματα. (Αγαλιώτης, 2005)

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Όταν ένα άτομο διαγνωσθεί με Δυσαριθμησία ο εκπαιδευτικός μπορεί να το βοηθήσει χρησιμοποιώντας ασκήσεις που διευκολύνουν το παιδί στη μάθηση με τους εξής τρόπους:

- Συνδυασμός των αριθμών με εικόνες.
- Με τη χρήση διαφόρων παιχνιδιών με αριθμούς.
- Με τη χρήση δακτύλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πρώτα στάδια κατάκτησης της αρίθμησης.
- Με ασκήσεις και παιχνίδια, μέσω του υπολογιστή.
- Με ασκήσεις με αριθμούς με την χρήση από χάντρες, ξυλάκια και μπάλες.

Δυσαναγνώσια

Η Δυσαναγνωσία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία της ανάγνωσης και έχει διερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή δυσκολία. Σύμφωνα με το DSM- IV, η μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Αιτιολογικοί παράγοντες

Η Δυσαναγνωσία δεν έχει να κάνει με νοητική στέρηση, με οπτική, με ακουστική, με κινητική ανεπάρκεια ή κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή. Η ακριβής αιτιολογία δεν είναι σαφής ακόμη. Οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι κάποιου είδους δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή ατελή αντιληπτική ικανότητα του εγκεφάλου στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων. Ως επιβαρυντικοί παράγοντες, εμφανίζονται η κληρονομικότητα και το ακατάλληλο οικογενειακό ή και σχολικό περιβάλλον. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαναγνωσία

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαναγνωσία είναι τα εξής:

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα.
- Συχνά μειωμένη κατανόηση κειμένου.
- Χάσιμο σειράς βιβλίου.
- Ανάγνωση χωρίς χρώμα στη χροιά της φωνής
- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης.
- Συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν.
- Αντιστρέφουν ή αλλάζουν σειρά γραμμάτων.
- Μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή.
- Παρατονισμός λέξεων.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις.
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων.
- Παράλειψη ή επανάληψη λέξεων.
- Καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων.

Διάγνωση

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση σπάνια εμφανίζεται μόνη της. Συχνά συνυπάρχει με τις άλλες 4 ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Δυσλεξία, Δυσγραφία-Δυσορθογραφία και Δυσαριθμησία. Η διάγνωση συνήθως γίνεται όταν το παιδί είναι στην πρώτη τάξη και συχνά καθυστερεί, ιδιαίτερα αν το παιδί έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης και λειτουργεί σε ικανοποιητικό επίπεδο μέσα στην σχολική τάξη. Η πρόωμη διάγνωση και η κατάλληλη επέμβαση είναι πολύ σημαντική γιατί το παιδί μπορεί να έχει μια καλή πορεία αργότερα. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση, στην Δυσαναγνωσία είναι πολύ σημαντική καθώς η ανάγνωση αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη ζωή του ανθρώπου. Η αντιμετώπιση η εκπαιδευτική και το πλάνο που θα ακολουθηθεί μπορεί να γίνει με διαφορετικά υλικά κάθε φορά, έτσι ώστε το παιδί να μην το βλέπει σαν θεραπεία. Αυτά που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός είναι τα εξής:

- Το παιδί μαθαίνει τα γράμματα και τους ήχους της αλφαβήτου σχεδιάζοντας τα γράμματα πάνω σε χαρτί ή σε χαρτόνι, να τα κόβει και όταν θα το κολλήσει να προφέρει τον ήχο.
- Έχουμε πλαστικά γράμματα της αλφαβήτου, τα ανακατεύουμε και ζητάμε από το παιδί να τα τοποθετήσει στην σωστή σειρά.

- Μπορούμε να ζητήσουμε στο παιδί να ψάξει διάφορα αντικείμενα στο χώρο και να προφέρει τον πρώτο ήχο της κάθε λέξης του αντικειμένου.
- Όταν το παιδί μάθει τους ήχους των γραμμάτων, προχωράμε σε λέξεις, όπου θα πρέπει να διαβάσει έναν - έναν τους ήχους της λέξης και έπειτα να προφέρει ολόκληρη τη λέξη.
- Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει με μικρές προτάσεις και κείμενα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. δ'έκδοση, (2009), Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά
- Αιτιολογία - Αξιολόγηση – Αντιμετώπιση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. προβλήματα στα παιδιά., Εκδόσεις:Μαστορίδη.
- Κάκουρος&Μανιαδάκη, (2006), Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων
- Αναπτυξιακή Προσέγγιση: Εκδόσεις: Τυποθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2004), Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων: Αθήνα: Τυποθήτω
- Μαριδάκη&Κασσωτάκη Α., (2005), Δυσκολίες Μάθησης: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη Δ., (1995), Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη Θ., (1999), Η διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα: Αθήνα: Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρομάτη Δ., (2004), Δυσλεξία-Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελογιάννης Ι. &Τζενάκη Μ., (1998), Μαθησιακές Δυσκολίες: Εκδόσεις: Γρηγόρη
- Παντελιάδου Σ., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : τι και γιατί: Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ., (2007), Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά: Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ
- Παπαδάτος Γ., (2005), Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας:Εκδόσεις: Αθήνα.
- Πολυχρόνη Φ. & Χατζηχρήστου Χ. &Μίμπου Α., (2010), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση δ 'έκδοση: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας Κ.Δ., (1997), δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου: Εκδόσεις: Μορφωτική.

- Πόρποδας Κ.Δ., (2003), Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά): Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ
- Πόρποδας Κ. Δ., (2005), Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ΠΑΤΡΑ: ΕΠΕΑΕΚ
- Τανός. Χ.Γ., (2004), Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή: Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα
- Τρίγκα - Μέρτικα Ε. Δ., (2010), Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- American Occupational Therapy Association, (1991), “Statement: Occupational Therapy Provision for Children with Learning Disabilities and / or Mild to Moderate Perceptual Deficits”.
- The American Journal of Occupational Therapy, 45 Caramazza A, Capasso R, and Miceli G., (1996), The role of the graphemic buffer in reading, Cognitive Neuropsychology, 13:673-698.
- Creek, J., (1990), Occupational Therapy and Mental Health, Edinburgh: Churchill
- Kurtz, L.A., (2003), How to Help a Clumsy Child: Strategies for young children with developmental motor concerns, London & New York: Jessica Kingsley Publishers
- Miles T. R. & Miles E., (1992), Dyslexia and Thematics: London: Routledge
- Neistadt, E.M., Crepeau, B.E., (1998), Learning Disabilities’’ in ‘’Willard & Spackman’s Occupational Therapy: 9th, ed., Philadelphia: J.B. Lippincott Comp
- Sladyk, K., (2003), O.T. Study Cards In a Box, New Jersey: Slack Incorporated

Ιστοσελίδες

<http://www.ipaideia.gr/paidagogika-themata/3-tomoi-me-ekpaideutiko-iliko-gia-tis-mathisiakes-diskolies-souzana-panteliadou>

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1>

<http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>

Η πλατφόρμα Meli (Μέλι): Σχεδίαση και υλοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού με τη μορφή ψηφιακής πλατφόρμας για παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και τους γονείς τους με χρήση στοιχείων μουσικοθεραπείας

Σίσση Μπαρακάρη

Διπλωματούχος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών Ε.Μ.Π.

sisbargr@yahoo.com

Περίληψη

Ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που αφορά σε υψηλό ποσοστό του παιδικού πληθυσμού και παρουσιάζει όλο και αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει πλήρης θεραπεία για τον αυτισμό, πολλές θεραπευτικές προσεγγίσεις και προγράμματα παρέμβασης εστιάζουν στη συμπτωματική αντιμετώπισή του. Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία αναπτυσσόμενη εναλλακτική μορφή θεραπείας, που βρίσκει εφαρμογή και σε περιπτώσεις νευροαναπτυξιακών διαταραχών, όπως ο αυτισμός. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην πρώτη υλοποίηση της άμεσα προσβάσιμης ψηφιακής πλατφόρμας Meli (Μέλι), που απευθύνεται σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και τους γονείς τους. Η πλατφόρμα αξιοποιεί μεθόδους που αντλούνται από τη μουσικοθεραπεία και τις ήδη υπάρχουσες θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό και χρησιμοποιεί τη μουσική ως κυρίαρχο μέσο και την εικόνα ως βοηθητικό μέσο. Στο σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη όλα τα σχετικά πρότυπα και οι αρχές, που αφορούν στη διεπαφή χρήστη και την προσβασιμότητα, για τις ομάδες χρηστών που αυτή απευθύνεται. Μέσω της πλατφόρμας, διεξάγεται μία σαφώς καθορισμένη βιωματική διαδικασία στον προσωπικό χώρο. Στόχος είναι η πλατφόρμα να λειτουργήσει ως μέσο για την ενίσχυση της σχέσης γονέα και παιδιού και κατ' επέκταση την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες. Μια πρώτη ενδεικτική δοκιμή έδειξε θετική αποδοχή και ανταπόκριση.

Λέξεις-Κλειδιά

Διαταραχές αυτιστικού φάσματος; Θεραπευτικές διδακτικές προσεγγίσεις στον αυτισμό; Μουσικοθεραπεία; Ψηφιακή πλατφόρμα Meli; Διεπαφή χρήστη; Επικοινωνιακές δεξιότητες

Abstract

Autism is a neurodevelopmental disorder concerning a high paediatric population rate and is increasingly appearing in young children. There is no full therapy for autism. However, treatment approaches as well as intervention programs have been developed which focus on symptomatic alleviation. Music therapy appears to be a developing alternative kind of treatment which is applicable in neurodevelopmental disorders like autism. This report refers to the first implementation of the immediate accessible digital platform Meli which addresses to children with autism spectrum disorders and their parents. This platform utilizes methods that derive from music therapy and a number of existing treatment approaches for autism using music as the predominant tool as well as pictures as an adjuvant medium. At the design phase, all the prototypes and principles relevant to the user interface and the accessibility for the target group have been implemented. A clearly defined experiential process in the personal space takes place via this platform. The aim of this platform is to reinforce the parent-child relationship and facilitate their

communication and social skills with the help of the offered activities. It is worth mentioning that first trial has had very positive acceptance and response.

Keywords

Autism spectrum disorders; Treatment teaching approaches for autism; Music therapy; Digital platform Meli; User interface; Communication skills

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization⁸⁸), 1 στα 160 παιδιά παγκοσμίως πάσχει από διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ενώ τα τελευταία 50 χρόνια παρατηρείται αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης (Απρίλιος 2017).

Η μουσικοθεραπεία στα παιδιά εφαρμόζεται σε μία μεγάλη ποικιλία παθήσεων και αποδίδεται σε αυτήν ιδιαίτερη αξία και σημασία, λόγω της θετικής απόκρισης των παιδιών στη μουσική. Σύμφωνα με τους P. Nordoff και C. Robbins, πρωτοπόρους της μουσικοθεραπείας, «σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τα ελλείμματά του, υπάρχει έμφυτη μία εσωτερική μουσικότητα και μουσική ευαισθησία», στην οποία αναφέρονται με τον όρο «musicchild» («μουσικό παιδί») (Nordoff & Robbins, 1977).

Οποιοδήποτε άτομο με αυτισμό, είτε παιδί είτε ενήλικας, μπορεί να αισθανθεί άνετα με τους υπολογιστές και μπορεί να αναπτύξει καλή σχέση με κάποιον άλλον που δουλεύει στον υπολογιστή μαζί του (Jordan & Powell, 1997).

Κατά συνέπεια παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο συνδυασμός στοιχείων μουσικοθεραπείας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, όσο αφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Στις επόμενες ενότητες του κειμένου γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των διαταραχών αυτιστικού φάσματος και τις σχετικές θεραπευτικές προσεγγίσεις (ενότητα 2) και στην μουσικοθεραπεία ως θεραπευτική παρέμβαση (ενότητα 3). Οι επόμενες δύο ενότητες αναφέρονται στις σχεδιαστικές αρχές και στην λεπτομερέστερη περιγραφή της πλατφόρμας Meli.

2. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ο όρος Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται από το 2013 από τα ταξινομητικά εγχειρίδια ψυχιατρικής και χαρακτηρίζει όλο το φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με το DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), πρόκειται για νευροαναπτυξιακές διαταραχές, που προσδιορίζονται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων, ή δραστηριοτήτων. Τα συμπτώματα εμφανίζονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο και προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στον κοινωνικό, επαγγελματικό τομέα και σε άλλες σημαντικές περιοχές της τρέχουσας λειτουργικότητας του ατόμου. Επισημαίνεται ότι τα άτομα με διάγνωση αυτισμού παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό άτυπη αισθητηριακή επεξεργασία (Hazen, Stornelli, O'Rourke, Koesterer, & McDougale, 2014), που σχετίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και οργανώνουν τα εξωτερικά ερεθίσματα που λαμβάνουν μέσω των αισθήσεων

⁸⁸<http://www.who.int>

τους. Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη προτίμηση, προσκόλληση ή αντιδραστικότητα σε χρώματα, σχήματα, υφές, ήχους, οσμές.

Η Ελλάδα είναι η τελευταία στην κατάταξη από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ότι αφορά στην παροχή υπηρεσιών διάγνωσης, υγείας, εκπαίδευσης, ημερήσιας απασχόλησης και προστατευμένης διαβίωσης στα άτομα με αυτισμό⁸⁹.

Παρόλο που, με τα μέχρι στιγμής επιστημονικά δεδομένα, ο αυτισμός δεν μπορεί να θεραπευτεί πλήρως (Bölte, 2014), έχουν αναπτυχθεί θεραπευτικές προσεγγίσεις και προγράμματα, που λειτουργούν υποστηρικτικά και ξεκινούν να εφαρμόζονται από την προνηπιακή και προσχολική ηλικία. Πρόκειται για προγράμματα αισθητηριακής αντίληψης, παρέμβασης μέσω τέχνης, παρέμβασης για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων καθώς και γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις. Στόχος των προσεγγίσεων είναι η διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών στο περιβάλλον τους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και κατ' επέκταση η βελτίωση της ποιότητας ζωής, της δικής τους και των οικογενειών τους.

Από τις θεραπευτικές προσεγγίσεις στον αυτισμό εστιάζουμε στις διδακτικές θεραπευτικές προσεγγίσεις, που εκμεταλλεύονται μεθόδους και αρχές όπως η δομημένη διδασκαλία, η οπτική επικοινωνία και η οπτική δόμηση και ειδικότερα στο πρόγραμμα TEACCH και το σύστημα PECS.

Το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children / Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας) βασίζεται στο σχεδιασμό ενός σαφώς προκαθορισμένου προγράμματος ή πλάνου (προγραμματισμός) για κάθε δραστηριότητα, το σαφή προσδιορισμό της επιδίωξης και του τρόπου εκτέλεσης κάθε δραστηριότητας, την τήρηση του προγράμματος (ρουτίνα) και τη χρήση οπτικών στοιχείων ώστε το άτομο να κατανοεί τι αναμένεται από αυτό (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005).

Το πρωτόκολλο διδασκαλίας PECS (Picture Exchange Communication System / Σύστημα Επικοινωνίας Ανταλλαγής Εικόνων) βασίζεται στη λειτουργία των εικόνων και στις αρχές συμπεριφορισμού του B.F. Skinner. Αποτελείται από έξι στάδια και αποσκοπεί στην κατάκτηση της αυτόνομης επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας τεχνικές ενίσχυσης, ανταμοιβής και τμηματικής βοήθειας (Suchowierska, Rupińska, & Bondy, 2013).

3. Μουσικοθεραπεία

Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο χρησιμοποιείται από την αρχαιότητα και πολλά θεραπευτικά τελετουργικά περιελάμβαναν τη χρήση ήχου και μουσικής (Gouk, 2000).

Η ιδιαίτερη λειτουργία της μουσικής αφορά στον τρόπο που ο εγκέφαλος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τον ήχο. Οι συναισθηματικές επιδράσεις της μουσικής είναι απόρροια των φυσιολογικών αντιδράσεων στη μουσική και τον ήχο, οι οποίες περιλαμβάνουν μεταβολές στον καρδιακό παλμό, την πίεση του αίματος, την αναπνοή, τη θερμοκρασία του σώματος, την ηλεκτροδερματική δραστηριότητα (επίπεδα διέγερσης), τα εγκεφαλικά κύματα (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα) (Wigram, Pedersen, & Bonde, 2002).

Ειδικότερα, όσο αφορά στο νευρικό σύστημα, οι διαφορετικές μορφές της μουσικής δραστηριότητας εμπλέκουν σχεδόν κάθε περιοχή του εγκεφάλου και κάθε υποσύστημα του νευρικού μας συστήματος. Η ακρόαση μουσικής, η «παρακολούθηση» μιας οικείας μουσικής σύνθεσης, το παράλληλο χτύπημα (παίξιμο) με τη μουσική που ακούμε ή που έχουμε στο μυαλό μας, η εκτέλεση μουσικής, η ανάγνωση μουσικού κειμένου, η ακρόαση τραγουδιού και το

⁸⁹<http://www.autismgreece.gr>

ταυτόχρονο τραγούδι σχετίζονται με διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου και αντίστοιχες λειτουργίες (Levitin, 2006).

Η μουσικοθεραπεία είναι μία συστηματική θεραπευτική προσέγγιση, που βασίζεται στη λειτουργία και χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο σε ιατρικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και απευθύνεται σε περιπτώσεις ατόμων (παιδιών και ενηλίκων) με ιδιαίτερες κλινικές, μαθησιακές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες (Wigram, 2000). Πρόκειται για μία συστηματική διαδικασία παρέμβασης, κατά την οποία ο θεραπευτής βοηθά το θεραπευόμενο να προάγει την υγεία του, αναπτύσσοντας δυνάμεις αλλαγής μέσω της μουσικής εμπειρίας και των σχέσεων που δημιουργούνται μέσω αυτής (Bruscia, 2014). Ως θεραπευτική παρέμβαση, βρίσκει εφαρμογή στα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Broder-Fingert, Feinberg, & Silverstein, 2017).

Ένα μοντέλο μουσικοθεραπείας είναι μία συστηματική προσέγγιση που περιλαμβάνει μεθόδους, διαδικασίες και τεχνικές με βάση ορισμένες αρχές, οι οποίες αφορούν στον τύπο της μουσικής εμπειρίας, τις ενέργειες και τον τρόπο δράσης του θεραπευτή (Wigram et al., 2002). Κάθε μοντέλο αποτελεί και μια διαφορετική προσέγγιση και προσδιορίζει με λεπτομερή τρόπο πώς δομείται, λειτουργεί και εξελίσσεται μία μουσικοθεραπευτική συνεδρία.

Σε γενικές γραμμές, μία μουσικοθεραπευτική συνεδρία (ατομική ή ομαδική) χρησιμοποιεί την ακρόαση μουσικής, το παίξιμο μουσικού οργάνου, το τραγούδι, το μουσικό αυτοσχεδιασμό (καθοδηγούμενο ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο) με χρήση μουσικών οργάνων ή της φωνής καθώς και την κίνηση ως βοηθητικό μέσο. Διαμορφώνεται από το μουσικοθεραπευτή ανάλογα με το επιστημονικό του υπόβαθρο, τις ανάγκες του θεραπευόμενου ή της ομάδας και της μουσικοθεραπευτικής προσέγγισης (μοντέλο) που ακολουθεί.

Από τη μουσικοθεραπεία σε παιδιά, ιδιαίτερα επισημαίνουμε τη χρήση μουσικής με προκαθορισμένη δομή και περιεχόμενο καθώς και τη χρήση της μουσικής και του τραγουδιού ως μέσο εξάσκησης.

Χρησιμοποιούνται ευρέως γνωστές και οικείες στο παιδί μελωδίες ή τραγούδια, τα οποία παρέχουν αίσθημα σταθερότητας, δημιουργούν ένα περιβάλλον ασφάλειας και οικειότητας και βοηθούν ώστε τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα, διαθέσεις και σκέψεις, που δυσκολεύονται να εκφράσουν με άλλο τρόπο. Κάποια τραγούδια επαναλαμβάνονται σε κάθε συνεδρία, προσδίδοντας μία σταθερή δομή, όπως το τραγούδι καλωσορίσματος (Hello song), για τη συνειδητοποίηση της έναρξης της διαδικασίας και την ενίσχυση της ταυτότητάς της και το τραγούδι αποχαιρετισμού (Goodbye song), που είναι συνήθως το τελευταίο τραγούδι της συνεδρίας και επισημαίνει την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Kirkland, 2013).

Οι μουσικές δραστηριότητες ως μέσο εξάσκησης δομούνται κατάλληλα ώστε το παιδί να μπορεί να εισαχθεί σε αυτές. Για παράδειγμα, ένα «χτύπημα» στο μουσικό όργανο μία συγκεκριμένη στιγμή καθίσταται μέρος του μουσικού κομματιού, εντάσσοντας το παίξιμο του παιδιού στο συνολικό μουσικό πλαίσιο του κομματιού. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες αναπτύσσονται δεξιότητες που αφορούν στον καλύτερο συντονισμό των κινήσεων, την ακρίβεια της κίνησης, τη συγκέντρωση και την εστίαση της ακοής. Επιπλέον, η αναπαραγωγή γνωστών τραγουδιών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς τα τραγούδια προάγουν και διευκολύνουν την επικοινωνία του παιδιού με το θεραπευτή αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά στις ομαδικές συνεδρίες (Wigram et al., 2002).

Αισιόδοξα είναι επίσης τα αποτελέσματα, που αφορούν στις θετικές επιδράσεις του τραγουδιού στην ανάπτυξη της ομιλίας σε παιδιά με αυτισμό (Wan, Rüber, Hohmann, & Schlaug, 2010).

4. Σχεδιασμός

Στην ανάπτυξη του σεναρίου και του περιεχομένου της εφαρμογής, πέρα από τα σχετικά με τις θεραπευτικές προσεγγίσεις στον αυτισμό και τη μουσικοθεραπεία, μελετήθηκαν και αντλήθηκαν κατευθύνσεις και στοιχεία και από τις θεωρίες μάθησης (Schunk, 2010).

Για το σχεδιασμό ακολουθήσαμε διαδικασίες Εξελικτικής (Evolutionary) Πρωτοτυποποίησης και βασιστήκαμε στο μοντέλο του καταρράκτη με επαναληπτική διαδικασία σχεδίασης (Abowd, Beale, Dix, & Finlay, 2004). Κάθε πρωτότυπο αποτελούσε τη βάση για έναν επόμενο κύκλο επανάληψης και σχεδίασης και ύστερα από αλληλέπληλες προσαρμογές, οδηγηθήκαμε τελικά στην τελική εφαρμογή. Μελετήθηκαν θέματα που αφορούν στην ευχρηστία (πρότυπο ISO 9241 Ergonomics of Human - System Interaction (Εργονομία στην Αλληλεπίδραση Ανθρώπου - Συστήματος) του 2008) και λήφθηκαν υπόψη όλοι οι γενικοί κανόνες σχεδιασμού διεπαφής χρήστη που αφορούν στην αλληλεπίδραση χρήστη - συστήματος (Abowd et al., 2004)

Επιδίωξη ήταν να δημιουργήσουμε ένα εύχρηστο, ευχάριστο και κατανοητό περιβάλλον και για το ίδιο το παιδί (Darejeh & Singh, 2013), καθώς, παρότι δεν εμπλέκεται στο χειρισμό, παρακολουθεί όμως την οθόνη και συμμετέχει στη διαδικασία. Προς την κατεύθυνση αυτή, μελετήσαμε τους κανόνες που περιγράφονται στους οδηγούς που έχουν δημιουργηθεί από το World Wide Web Consortium (Κοινοπραξία Παγκοσμίου Ιστού) μέσω του Web Accessibility Initiative (Πρωτοβουλία για την Προσβασιμότητα στον Παγκόσμιο Ιστό)⁹⁰.

Με βάση τους παραπάνω οδηγούς και κανόνες, επιλέχθηκαν κατάλληλα όλα τα επιμέρους στοιχεία που αφορούν στη διεπαφή χρήστη όπως τα μενού, τα σύμβολα αλληλεπίδρασης, η διάταξη του περιεχομένου στην οθόνη, οι γραμματοσειρές και τα χρώματα. Η απλότητα αποτέλεσε βασικό άξονα στο σχεδιασμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη χρήση λίγων στοιχείων σε κάθε οθόνη, περιορισμένου κειμένου, κουμπιού σχολίου για την προσθήκη επιπλέον κειμένου, μίας μόνο γραμμής για το μενού, ξεκάθαρων και μεγάλων κουμπιών, απλών γραφικών, ξεκάθαρων και σαφών γραμματοσειρών sans-serif. Η πλοήγηση είναι απλή, υποστηρίζεται μόνο με το ποντίκι, ενώ υπάρχει σε κάθε οθόνη σαφής ένδειξη του σταδίου στο οποίο βρίσκμαστε. Έμφαση δόθηκε στο σχεδιασμό και επεξεργασία των εικόνων που χρησιμοποιούνται στην εφαρμογή, δεδομένης της ιδιαίτερης βαρύτητας της χρήσης της εικόνας ως μέσο επικοινωνίας στα παιδιά με αυτισμό (Rao & Gagne, 2006).

5. Η πλατφόρμα Meli (Μέλι)

Η πλατφόρμα Meli (Μέλι) είναι μία ψηφιακή πλατφόρμα, προσβάσιμη μέσω του διαδικτύου. Απευθύνεται σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και τους γονείς τους. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύστημα καθοδήγησης, κλειστού τύπου. Μέσω της πλατφόρμας, πραγματοποιείται μία σαφώς καθορισμένη βιωματική διαδικασία στον προσωπικό χώρο, διάρκειας 30' - 40', η οποία διεξάγεται από κοινού από το γονέα και το παιδί. Η συνολική διαδικασία βασίζεται σε μεθόδους που αντλούνται από τη μουσικοθεραπεία, αποτελείται από ένα σύνολο διακριτών μουσικών δραστηριοτήτων και χρησιμοποιεί την εικόνα ως συμπληρωματικό - εναλλακτικό μέσο έναντι του λεκτικού.

Κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας, γονέας και παιδί κάθονται μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή και συμμετέχουν από κοινού στις δραστηριότητες. Ο χειρισμός της πλατφόρμας και η

⁹⁰₂₅ <https://www.w3.org/WAI/>

καθοδήγηση της διαδικασίας γίνεται από το γονέα. Ταυτόχρονα όμως, στόχος είναι μία πρώτη επαφή των παιδιών με τη χρήση του υπολογιστή ενώ είναι θεμιτό να δοθεί, αν είναι εφικτό, η πρωτοβουλία στο παιδί να μετέχει στο χειρισμό.

Δεν απαιτείται καμμία προηγούμενη εμπειρία για τη χρησιμοποίηση της πλατφόρμας, ούτε γνώσεις μουσικής, ούτε γνώσεις υπολογιστή. Όλα τα απαραίτητα στοιχεία και οι οδηγίες παρέχονται απευθείας από το σύστημα. Όσο αφορά στις ηλικιακές ομάδες των παιδιών, η πλατφόρμα σχεδιάστηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί όμως να βρει εφαρμογή και σε μεγαλύτερα παιδιά, εάν πρόκειται για χαμηλή λειτουργικότητα. Αυστηρή προϋπόθεση, όμως, αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να παραμείνει στο χώρο όπου διεξάγεται η διαδικασία και να μπορεί σε κάποιο βαθμό να εστιάσει και να επικεντρωθεί σε αυτή και να αντιληφθεί τι συμβαίνει.

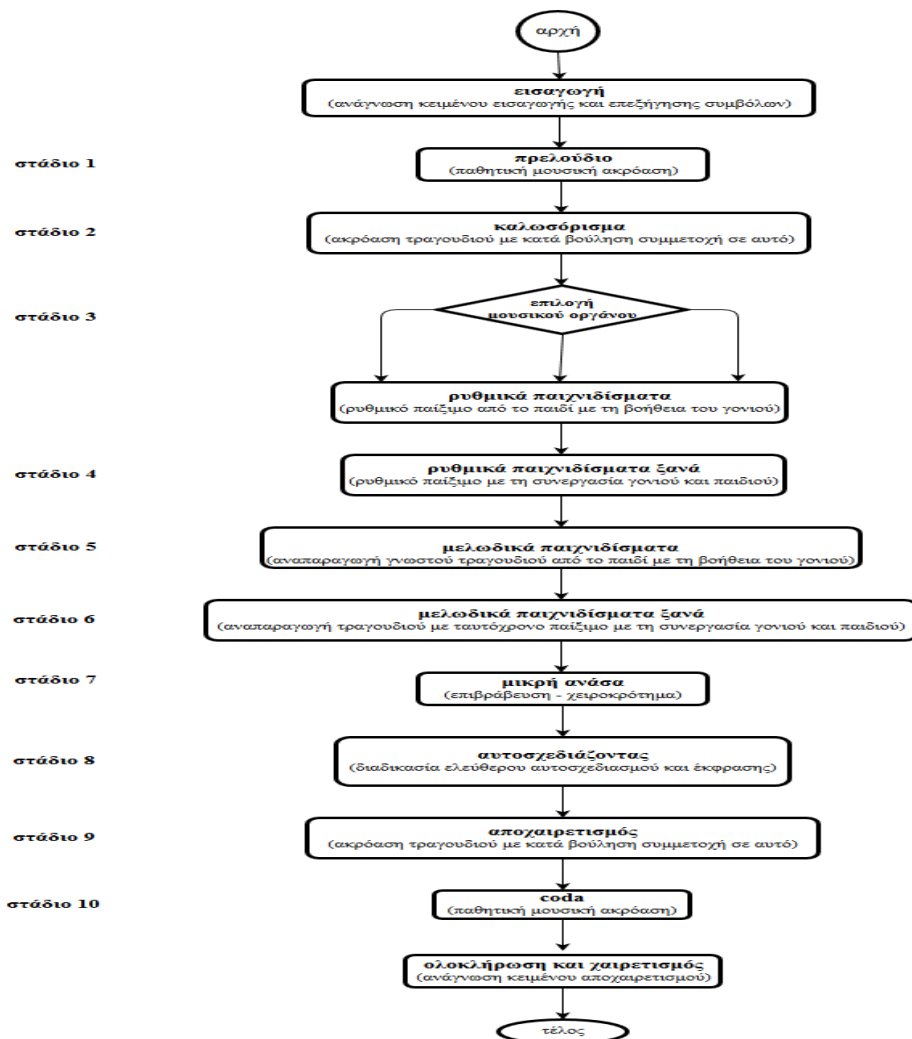
Το σενάριο

Το σενάριο που ενδεικτικά δημιουργήθηκε αποτελείται από 10 στάδια - στη λογική της δόμησης της μάθησης - όπως αυτά αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 1.

Κάθε στάδιο περιλαμβάνει διακριτό αριθμό βημάτων (αντίστοιχες οθόνες), τα οποία διαμορφώθηκαν αντλώντας στοιχεία από τις αντίστοιχες μεθόδους, διαδικασίες και τεχνικές των διαφόρων μοντέλων μουσικοθεραπείας και τον τρόπο που προσδιορίζεται και δομείται, με βάση αυτά, μία συνεδρία.

Παρατηρείται μία αντιστοιχία ανάμεσα στα δύο πρώτα και τα δύο τελευταία στάδια, όπου στην ουσία πρόκειται για την έναρξη και το κλείσιμο της διαδικασίας. Υπάρχει μία ερώτηση για επιλογή ενός αντικειμένου από πολλά (επιλογή μουσικού οργάνου), ενώ υπάρχει και ένα στάδιο επιβράβευσης (που καλείται «μικρή ανάσα»), το οποίο λειτουργεί και σαν ένα μικρό διάλειμμα/παύση.

Διάγραμμα 1. διάγραμμα ροής του σεναρίου της πλατφόρμας Meli



Τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας

Ως όνομα επιλέχθηκε μία μικρή σε έκταση ελληνική λέξη, ώστε να μπορούν οι γονείς και τα παιδιά να το θυμούνται εύκολα, ενώ επιπλέον παραπέμπει σε κάτι «γλυκό», όπως το μέλι. Η συμπλήρωση των αρχικών γραμμάτων της λέξης Meli σε Musiceducationliveinstructions (Μουσική εκπαίδευση ζωντανές οδηγίες) αποτυπώνει το περιεχόμενο, ενώ ως αναγνωριστική εικόνα επιλέχθηκε μια χαμογελαστή νότα (Εικόνα 1α), ώστε να είναι εύκολη η νοητική σύνδεση με τη μουσική. Το μενού (Εικόνα 1β) της πλατφόρμας περιλαμβάνει τέσσερα πεδία, κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας.



Meli

Music education live instructions for the autistic child and its parents

αρχική τι είναι Meli οδηγίες επικοινωνία

Εικόνα 1. (α) αναγνωριστική εικόνα, (β) λογότυπο και μενού της πλατφόρμας Meli

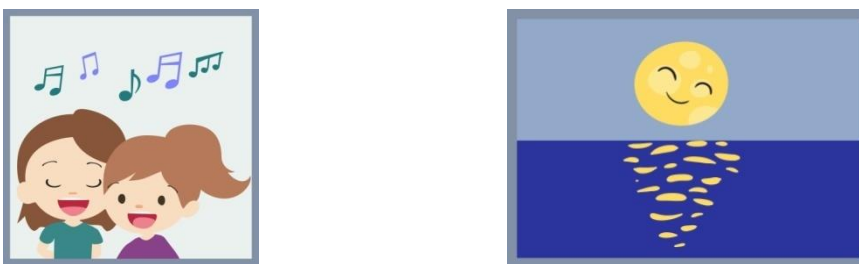
Η αλληλεπίδραση με την πλατφόρμα γίνεται μόνο με χρήση δεικτικής συσκευής (ποντίκι), ενώ για λόγους απλότητας επιλέξαμε να είναι μόνο τρία τα στοιχεία αλληλεπίδρασης: το κουμπί σχολίου, με σύμβολο το ερωτηματικό, που με κλικ σε αυτό εμφανίζεται ένα χρήσιμο σχόλιο, το κουμπί αναπαραγωγής μουσικής και τα μπρος/πίσω βέλη για τη μετάβαση (δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενο βήμα).



Εικόνα 2. τα στοιχεία αλληλεπίδρασης της πλατφόρμας Meli (α) σύμβολο σχολίου (β) σύμβολο αναπαραγωγής (γ) μπρος/πίσω βέλη

Το κείμενο της διαδικασίας έχει τη μορφή απλών οδηγιών σε οικεία γλώσσα, ενώ υπάρχουν και σχόλια και δηλώσεις υπό μορφή προτροπής ή ενθάρρυνσης (θετική ενίσχυση).

Σε όλες τις οθόνες που πραγματοποιείται κάποια δραστηριότητα υπάρχουν εικόνες, δηλωτικές ή συμβολικές της εκάστοτε δραστηριότητας, οι οποίες τοποθετούνται σε κεντρικό σημείο της οθόνης και σε κατάλληλο πλαίσιο, δεδομένου ότι αποτελούν το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας της διεπαφής με το παιδί σε μία λογική οπτικής δόμησης.



Εικόνα 3. ενδεικτικές εικόνες από τις οθόνες δραστηριότητας της πλατφόρμας Meli

Επιλεγμένη μουσική και τραγούδια – μουσικά όργανα

Για την παθητική ακρόαση, κατά την έναρξη και ολοκλήρωση της διαδικασίας, επιλέχθηκαν μουσικά κομμάτια από το ρεπερτόριο που προτείνεται στο μουσικοθεραπευτικό Μοντέλο Καθοδηγούμενης Φαντασίας και Μουσικής (Guided Imagery Model (GIM)) και εξυπηρετούν παρόμοιους σκοπούς. Τα συγκεκριμένα κομμάτια χαρακτηρίζονται από αργό τέμπο και χωρίς πολλές μουσικές εξάρσεις.

Όσο αφορά στα κομμάτια για ρυθμικό παίξιμο, κάποιες μελωδίες δημιουργήθηκαν εξ αρχής και κάποιες αντλήθηκαν από αντίστοιχη βιβλιογραφία, ενώ δόθηκε έμφαση στο κατάλληλα επιλεγμένο τέμπο ώστε να μπορούν να το ακολουθήσουν και τη χρήση της επανάληψης για εμπέδωση και σταθερότητα. Έγινε ενδεικτική υλοποίηση με τη χρήση του ήχου του πιάνου και διακριτικού κρουστού για την επισήμανση του ρυθμού. Χρησιμοποιήθηκε επίσης μουσικό κομμάτι με περισσότερες ελευθερίες στο ύφος και περισσότερα διαφορετικά ηχοχρώματα στο στάδιο που στοχεύει στην ελεύθερη έκφραση.

Σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών που επιλέχθηκαν, οι μελωδίες είναι απλές και οι εκτάσεις της φωνής κατάλληλα επιλεγμένες, ώστε να είναι εύκολο να τραγουδηθούν, τα λόγια των τραγουδιών περιγράφουν «τι συμβαίνει» σε αυτό το στάδιο, ενώ χρησιμοποιείται και εδώ η επανάληψη.

Τα μουσικά όργανα που εντάχθηκαν στο σενάριο επιλέχθηκαν με κριτήρια να είναι εύκολο να παιχτούν από όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο λειτουργικότητας, να είναι ευρέως γνωστά, ώστε να μη χρειάζεται προηγούμενη εμπειρία, οδηγίες ή γνώσεις σχετικά με τον τρόπο παιξίματος, να είναι χαμηλού κόστους και να έχουν διαφορετικά ηχοχρώματα.



Εικόνα 4. εικόνες των μουσικών οργάνων της πλατφόρμας Meli (α) ταμπουρίνο (β) κλάβες (γ) ντέφι

Η τελική εφαρμογή

Κατά την εκκίνηση της εφαρμογής εμφανίζεται η οθόνη έναρξης με τον τίτλο της πλατφόρμας Meli (Musiceducationliveinstructions) και σε μεγάλο μέγεθος το λογότυπο (Εικόνα 5). Ακολουθεί χαιρετισμός και επεξήγηση συμβόλων.



Εικόνα 5. αρχική οθόνη της πλατφόρμας Meli

Στη συνέχεια και σε κάθε στάδιο, αντιστοιχούν οθόνες οδηγιών προς το γονέα, που περιλαμβάνουν μόνο κείμενο οδηγιών και σχόλια καθώς και οθόνες δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνουν κάποια εικόνα ως κυρίαρχο στοιχείο, το κουμπί αναπαραγωγής για την αναπαραγωγή της μουσικής και σε ορισμένες περιπτώσεις λόγια τραγουδιού. Υπάρχει επίσης μία οθόνη για την επιλογή του μουσικού οργάνου.

Στην Εικόνα 6 φαίνονται οι οθόνες του σταδίου 3 της πλατφόρμας. Στην πρώτη οθόνη οδηγιών (Εικόνα 6α) προετοιμάζεται ο γονέας για τη δραστηριότητα που πρόκειται να πραγματοποιηθεί στην επόμενη οθόνη, ενώ πατώντας το ερωτηματικό εμφανίζεται το αντίστοιχο σχόλιο σε ειδικό πλαίσιο. Ακολουθεί η οθόνη δραστηριότητας του σταδίου 3 (Εικόνα 6β). Η εικόνα είναι αντιπροσωπευτική της συγκεκριμένης δραστηριότητας, που αφορά στο παίξιμο μουσικού οργάνου από το παιδί. Ο γονέας καλείται να κάνει κλικ στο μεγάφωνο, ώστε να ξεκινήσει η μουσική που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο στάδιο. Σε κάθε οθόνη υπάρχει επίσης η ενδειξη του αντίστοιχου σταδίου.



Εικόνα 6. οθόνες του σταδίου 3 της πλατφόρμας Meli (α) οθόνη οδηγιών με το αντίστοιχο σχόλιο (β) οθόνη δραστηριότητας

Στην Εικόνα 7, φαίνεται η οθόνη επιβράβευσης του σταδίου 7. Η επιβράβευση δηλώνεται μέσω της εικόνας με το χειροκρότημα και ενισχύεται με την αναπαραγωγή του ήχου του χειροκροτήματος.



Εικόνα 7. οθόνη του σταδίου 7 της πλατφόρμας Meli

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, υπάρχουν τελικές οθόνες αποφώνησης και χαιρετισμού.

6. Μια πρώτη ενδεικτική δοκιμή – η περίπτωση της Υ

Η πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή της πλατφόρμας έγινε στην Υ. Η Υ είναι 8 ετών, παρουσιάζει αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και έχει επιλεκτική ομιλία, ενώ παρακόλουθι το πρόγραμμα ενός κέντρου ημέρας. Υπό την καθοδήγηση του γονέα της, ολοκλήρωσε με επιτυχία τη διαδικασία σε περίπου 30'. Κατά τη διεξαγωγή, παρούσα ήταν και η εκπαιδευτριά της, η οποία διεξήγαγε συμμετοχική παρατήρηση.

Η Υ ανταποκρίθηκε σε όλες τις δραστηριότητες. Ύστερα από παρότρυνση του γονέα, ήταν πρόθυμη να χρησιμοποιήσει τα σύμβολα με τη χρήση του ποντικιού. Παρά την επιλεκτική ομιλία, συμμετείχε με ευχαρίστηση στο τραγούδι. Εντυπωσιάστηκε και εξέφρασε μεγάλη χαρά στο στάδιο της επιβράβευσης με τον ήχο του χειροκροτήματος. Τέλος, ανταποκρίθηκε στην παρότρυνση του γονέα στο στάδιο ελεύθερης έκφρασης, όπου σηκώθηκαν όρθιοι και χόρεψαν.

Ο γονέας ανέφερε ότι η διαδικασία ήταν απλή και σύντομη, χαρακτηριστικά που την καθιστούσαν ιδιαίτερα ευχάριστη και επισήμανε το γεγονός της ανάπτυξης επικοινωνίας με το παιδί.

Η εκπαιδευτριά σημείωσε ότι η Υ ανταποκρίθηκε εύκολα και σε πολλές στιγμές και με δική της πρωτοβουλία και επισήμανε την απλότητα και την ευκολία στο χειρισμό. Παρατήρησε, επίσης, ότι είναι πολύ ενδιαφέρουσα η ιδέα της πλατφόρμας και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στο σχολείο ή το κέντρο ημέρας.

7. Συμπεράσματα και μελλοντικές ενέργειες

Η ψηφιακή πλατφόρμα Meli (Μέλι) αποτελεί μία πρώτη υλοποίηση της ιδέας ενός συστήματος, το οποίο παρέχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε μέσω αυτού να διεξάγεται μια δημιουργική δραστηριότητα, χωρίς να απαιτείται προηγούμενη εμπειρία, η οποία φέρνει σε επαφή το γονέα με το παιδί και προάγει την επικοινωνία.

Η πρώτη ενδεικτική δοκιμή έδειξε θετική αποδοχή και ανταπόκριση. Δεδομένου του γεγονότος ότι κάθε περίπτωση παιδιού και γονέα είναι διαφορετική, είναι βαρύνουσας σημασίας η μελλοντική πιλοτική εφαρμογή της πλατφόρμας, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της λειτουργικότητας της διαδικασίας.

Το σενάριο που δημιουργήθηκε είναι ενδεικτικό. Ως μελλοντικές επεκτάσεις αναφέρουμε τη δημιουργία νέων σεναρίων αντίστοιχων με το ενδεικτικό, στα οποία θα διαφοροποιηθούν ή/και θα εμπλουτιστούν κάποια από τα στάδια καθώς και την υλοποίηση σεναρίων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Παράλληλα ενδείκνυται η δημιουργία βάσεων δεδομένων με μουσικά κομμάτια, τραγούδια και εικόνες, ώστε να υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές ακόμα και κατά την επανάληψη του ίδιου σεναρίου. Σημειώνεται επίσης ότι, παρότι η πλατφόρμα προορίζεται να χρησιμοποιείται στον προσωπικό χώρο, δεν αποκλείεται η αξιοποίησή της στα κέντρα ημέρας ή τα ειδικά σχολεία με τη συνεργασία των εκπαιδευτών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τους καθηγητές μου στο Ε.Μ.Π. Δ. Κουτσούρη και Ο. Πετροπούλου, τον μουσικό Μ.Τόμπλερ, τη γραφίστρια Ε. Λιάπη καθώς και τους Π. Κατρακάζα και Π. Ιωαννίδου για τη συνεισφορά τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον Δρ. Δ. Ξενικό ΑΚΕΔ ΕΜΠ για χρήσιμες και διεξοδικές συζητήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abowd, G., Beale, R., Dix, A., & Finlay, J. (2004). *Επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή*. (Ε. Γκαγκάτσιου, Ed.) (3rd ed.). Μ.Γκιούρδας.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA : American Psychiatric Association, Washington, D.C. : American Psychiatric Association.
- Bölte, S. (2014). Is autism curable? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(10), 927–931.
- Broder-Fingert, S., Feinberg, E., & Silverstein, M. (2017). Music therapy for children with autism spectrum disorder. *JAMA*, 318(6), 523–524.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.
- Darejeh, A., & Singh, D. (2013). A review on user interface design principles to increase software usability for users with less computer literacy. *Journal of Computer Science*, 9(11), 1443–1450.
- Gouk, P. (2000). *Musical Healing in Cultural Contexts*. Aldershot: Ashgate.
- Hazen, E. P., Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K., & McDougale, C. J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 112–124.
- Jordan, R., & Powell, S. (1997). *Autism and Learning: A guide to good practice*. Routledge (1600).
- Kirkland, K. (2013). *International Dictionary of Music Therapy*. Routledge, Taylors and Francis Group.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music : the science of a human obsession*. Dutton Penguin Group (USA).
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1977). *Creative music therapy*. New York: Samuel Day Publishing.

- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Seeing and Doing Visual Supports for Children With Autism. *TEACHING Exceptional Children- Council for Exceptional Children*, 38(6), 26–33.
- Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίεςμάθησης*. Μεταίχμιο.
- Suchowierska, M., Rupińska, M., & Bondy, A. (2013). Picture Exchange Communication System (PECS): A Short “ tutorial ” for the doctors. *Postępy Nauk Medycznych, T., XXVI(1)*, 85–90.
- Wan, C. Y., Rüber, T., Hohmann, A., & Schlaug, G. (2010). The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders. *Music Perception*, 27(4), 287–295. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.287>
- Wigram, T. (2000). *Theory of Music Therapy: Lectures to Undergraduate and Post-graduate Students*. University of Aalborg.
- Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy: Theory, Clinical Practice, Research and Training*. Jessica Kingsley Publishers.

Περίληψη

Ο 20^{ος} αιώνας μαζί με τον 21^ο, κατατάσσονται στις ιστορικές περιόδους των ραγδαίων εξελίξεων στην επιστήμη, στην τέχνη και στη διακίνηση ιδεών, καθώς και από την παρουσία μεγάλων χαρισματικών προσωπικοτήτων στις επιστήμες, στον πολιτισμό και στην πολιτική.

Στην εργασία μας θα αναλύσουμε μοντέλα και θεωρίες για τη χαρισματικότητα, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας χαρισματικής προσωπικότητας, αλλά και την αλληλεπίδραση αυτής με το κοινωνικό σύνολο. Θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε τρεις κατηγορίες χαρισματικών προσωπικοτήτων, ενός χαρισματικού ηγέτη, ενός χαρισματικού επιστήμονα και ενός χαρισματικού καλλιτέχνη, που με τις ξεχωριστές διαδρομές τους σημάδεψαν την σύγχρονη ιστορία.

Μελετώντας τη ζωή και το έργο τους θα αναδείξουμε την συνεισφορά και την προσφορά των χαρισματικών προσωπικοτήτων στον σύγχρονο κόσμο. Τρεις τελείως διαφορετικές προσωπικότητες, με κοινή αφετηρία την αγάπη για τον συνάνθρωπο και το «κοινό καλό». Διαπιστώνουμε στα παραδείγματα των περιπτώσεων μας πως η χαρισματικότητα αναπτύχθηκε συγκυριακά και με την προσωπική πρωτοβουλία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής τους, όχι μόνο δεν τους εντόπισαν και δεν τους βοήθησαν να αναδειχθούν, αλλά και στις περισσότερες των περιπτώσεων, τους δημιούργησαν πολλά εμπόδια.

Σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες υπάρχουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά άτομα, όμως στις περισσότερες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα «αδιαφορούν» για τους χαρισματικούς μαθητές. Συμπερασματικά αναφέρουμε πως είναι επιτακτική η ανάγκη στις σύγχρονες κοινωνίες να εντοπιστούν οι χαρισματικοί άνθρωποι, από εξειδικευμένους επιστήμονες της εκπαίδευσης και να λάβουν την ειδική εκπαίδευση και καθοδήγηση που χρειάζονται. Γιατί οι χαρισματικοί μαθητές είναι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ιδιαιτερότητάς τους για τον εαυτό τους αλλά και την κοινωνία μας.

Η χαρισματικότητα υπάρχει και είναι δημοκρατικό δικαίωμα των χαρισματικών μαθητών η πρόσβαση σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Είμαστε υπέρμαχοι της ισότητας, αλλά όπως υποστήριξε και ο Αριστοτέλης «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο, από την ίση μεταχείριση των άνισων».

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικότητα;προσφορά;εντοπισμός;ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Charismatic personalities in the 20th and 21st centuries

Abstract

The 20th century, along with the 21st, are classified in the historical periods of rapid developments in science, art and the movement of ideas, as well as the presence of great charismatic personalities in science, culture and politics.

In our work we will analyze models and theories of charisma, we will try to identify the basic features of a charismatic personality, but also its interaction with the community. We will be referred to three categories of charismatic personalities: a charismatic leader, a charismatic scientist and a charismatic artist who, with their distinctive paths, marked modern history.

Studying their lives and their work will highlight the contribution of charismatic personalities to the modern world. Three completely different personalities, with a common interest for the community and the "common good". In our cases we note that charisma was developed rapidly on a personal initiative. Educational systems of their time did not identify them and did not help them emerge, on the contrary in most of the cases many obstacles were created in their careers.

Several developed countries have special educational programs for charismatic individuals, but in most of the countries, educational systems "do not care" for charismatic students. In conclusion, it is imperative that in modern societies the charismatic people must be identified, by specialized teachers and receive the special education and guidance they need. Charismatic students are people with special educational needs and need different educational programs and services so that they realize the importance of their peculiarity for themselves and for our society.

Charisma exists and charismatic students have the right to gain access to special educational programs. We are advocates of equality, but as Aristotle argued, "There is nothing more unequal than equal treatment of unequal."

Keywords: Charisma; Contribution; Identification; special educational programs.

Εισαγωγή

Κατά τον 20^ο και 21^ο αιώνα τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα εξελίχθηκαν θεαματικά και ενσωματώθηκαν στην καθημερινότητα εκατομμυρίων ανθρώπων. Παράλληλα νέες επιστημονικές εξελίξεις άλλαξαν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούσαν τον κόσμο γύρω τους. Οι μεταβολές αυτές ήταν τόσο θεαματικές ώστε ο 20^{ος} και 21^{ος} αιώνας ονομάστηκαν και αιώνες των «επιστημονικών επαναστάσεων». Πρωτοστάτες των «επανάστασεων» ήταν πάντα χαρισματικοί άνθρωποι. Χαρισματικές προσωπικότητες που βοήθησαν με τις ιδέες τους τις ανθρώπινες κοινωνίες, να τολμήσουν και να εξελιχθούν. Δυστυχώς όμως τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα «εθελοτυφλούν» μπροστά στην αναγκαιότητα που επιβάλλει η εποχή μας για εντοπισμό και αξιοποίηση τέτοιων χαρισματικών προσωπικοτήτων. Πόσο διαφορετικός άραγε θα ήταν ο κόσμος μας ,αν αυτοί οι χαρισματικοί άνθρωποι είχαν αναγνωριστεί από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και αξιοποιηθεί από την αρχή;

Η σχέση των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση «αγάπης και μίσους» (Ματσαγκούρας 2008). Ενώ όλοι οι πολίτες εκτιμούν και θαυμάζουν τα εξαιρετικά ευφυή και δημιουργικά άτομα, ταυτόχρονα είναι προσκολλημένοι σε μια διαστρεβλωμένη έννοια της ισότητας, που οδηγεί στην παροχή ίδιων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα άτομα αυτά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στους τυπικούς μαθητές. Αυτό βέβαια έχει ως αποτέλεσμα εκατοντάδες χαρισματικοί μαθητές από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης να φοιτούν στις τάξεις τους χωρίς να αναγνωρίζονται οι δυνατότητες τους και φυσικά χωρίς να καλύπτονται οι ανάγκες τους. Η ανεπάρκεια στην εκπαίδευση τους είναι τόσο μεγάλη που αρκετοί από αυτούς εγκαταλείπουν το σχολείο. Σύμφωνα με τους (DaviskaiRimn 1998) το 10-20% από αυτούς που εγκαταλείπουν το Λύκειο ίσως να ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να καταγράψουμε την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα να εντοπιστούν, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν και να «ανθίσουν», τα χαρισματικά άτομα μέσα από την μελέτη της ζωής και του έργου τριών χαρισματικών προσωπικοτήτων που στιγμάτισαν αλλά και ακόμα επηρεάζουν με τη ζωή και το έργο τους τον 20^ο και 21^ο αιώνα.

Θεωρίες και ορισμοί για την χαρισματικότητα

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με την χαρισματικότητα. Χαρακτηριστικά ο (Renzulli το 1978) πρότεινε το μοντέλο των «τριών δακτυλίων» της χαρισματικότητας το οποίο προσδιορίζει τη χαρισματικότητα ως σύνθεση τριών στοιχείων: της άνω του μετρίου αλλά όχι απαραίτητως εξαιρετική νοητική ικανότητα, τη δημιουργικότητα, και την εμμονή στην επίτευξη του στόχου. Ο (Feldhunsen το 1986), πρότεινε ότι υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας: η γενική νοητική δυνατότητα, η θετική αυτό-αντίληψη, το κίνητρο επίτευξης στόχων και τα ειδικά ταλέντα. Άλλες προσεγγίσεις δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη γνωστική θεωρία. Για παράδειγμα ο Jackson και (Butterfield 1986), υπογράμμισαν το ρόλο της μεταγνώσης στην χαρισματικότητα και ο (Davidson 1986) υποστήριξε ότι η διορατικότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της χαρισματικότητας. Ο Sternberg R.J (1985) εστίασε στις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές πτυχές της χαρισματικότητας. Σε μια σειρά δοκιμασιών που δόθηκαν προκειμένου να αξιολογηθούν οι διανοητικές δεξιότητες σε μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων, προέκυψαν στοιχεία που κατόπιν αναλύθηκαν για να αξιολογήσουν τα δεδομένα που χαρακτηρίζουν την υψηλή νοημοσύνη. Η πιο πρόσφατη ιστορική εξέλιξη ήταν η σαφέστερη διάκριση μεταξύ του ζητήματος των πεδίων, ειδικών ικανοτήτων και του ζητήματος της ποσοτικής διαφοράς. Ο όρος χαρισματικός διατηρεί ακόμα τη σημασία της ποσοτικής διαφοράς, αλλά τώρα είναι γενικευμένος σε ένα ευρύτερο φάσμα πεδίων, με τη νοημοσύνη να αποτελεί μόνο μία ειδική περίπτωση. Αυτό φαίνεται στο έργο κάποιων ψυχολόγων που προσπαθούν να προσδιορίσουν ένα ευρύτερο φάσμα πεδίων ικανότητας. Οι έρευνες αυτές έχουν εντοπίσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών ατόμων: Την αποκρίνουςα νόηση, δημιουργικότητα, τη διέγερση, την ένταση, την ευαισθησία, την οξυμένη αντίληψη και ενδελέχεια, την τελειομανία (Lovecky, 1986, Moon, Kelly και Feldhusen, 1977, Tourance, 1965). Μπορεί τα χαρισματικά άτομα να μην διακρίνονται από όλα τα γνωρίσματα, χαρακτηρίζονται όμως από κάποια από αυτά. Γνωρίσματα που σίγουρα θα συναντήσουμε σε ένα χαρισματικό ηγέτη που με το όραμα του θα οδηγήσει τη χώρα του στο ασφαλές μονοπάτι της Δημοκρατίας και της Ειρήνης. Τέτοια γνωρίσματα επίσης θα συναντήσουμε σε έναν χαρισματικό επιστήμονα που θα χαράξει νέους δρόμους στην έρευνα και την επιστήμη. Τέλος τέτοια γνωρίσματα θα εντοπίσουμε και σε έναν χαρισματικό καλλιτέχνη, που θα μαγέψει και θα προβληματίσει με την τέχνη του. (Λεπτοκαρίδης Π., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).

Παρουσίαση και μελέτη χαρισματικών προσωπικοτήτων στον σύγχρονο κόσμο

Ο 20^{ος} αιώνας μαζί με τον 21^ο κατατάσσονται στις ιστορικές περιόδους των ραγδαίων εξελίξεων, στην επιστήμη, στην τέχνη και στην διακίνηση ιδεών καθώς και από την παρουσία μεγάλων χαρισματικών προσωπικοτήτων στις επιστήμες, στον πολιτισμό και στην πολιτική. Τί κοινό έχουν άραγε αυτές οι τρεις ξεχωριστές κατηγορίες προσωπικοτήτων χαρισματικών ανθρώπων;

Τί κοινό έχουν άραγε αυτές οι τρεις ξεχωριστές κατηγορίες προσωπικοτήτων χαρισματικών ανθρώπων;

Η πιο ελκυστική ιδιότητα της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι ίσως αυτή του χαρισματικού ηγέτη. Αν και την αναγνωρίζουμε αμέσως, η χαρισματική ηγεσία είναι μάλλον μια ασαφής ακόμη έννοια. Το χάρισμα είναι ένα σημαντικό εργαλείο για να ενώσεις μια ομάδα και να γεννήσεις προσδοκίες, οπότε μπορεί να είναι ανεκτίμητο για κάποιον ο οποίος θέλει να ηγηθεί ενός οργανισμού ή να πείσει άλλους συνανθρώπους του για μια νέα ιδέα.

Ένας χαρισματικός ηγέτης

Στις 20 Οκτωβρίου 1869 γεννιέται στο Παρμπαντάρ της βορειοδυτικής Ινδίας από μια οικογένεια ινδουιστών, ο Μοχάντας Καραμτσάντ Γκάντι. Γνωστός ως «Μαχάτμα» (Μεγάλη Ψυχή). Πατέρας ενός ολόκληρου Έθνους, ακτιβιστής, ειρηνιστής και στοχαστής, ο Γκάντι συνέλαβε και εκτέλεσε ιδανικά έναν νέο τρόπο επαναστατικής δράσης: την ονομαζόμενη παθητική αντίσταση. Παρά το γεγονός ότι ο Γκάντι προτάθηκε 5 φορές για το Νόμπελ Ειρήνης, δεν το κέρδισε ποτέ. Τη χρονιά μάλιστα της δολοφονίας του το 1948, το βραβείο Νόμπελ Ειρήνης δεν δόθηκε σε κανέναν, καθώς «δεν βρέθηκε άξιος εν ζωή υποψήφιος».



Ο επιφανής ηγέτης, που δεν ήταν ηγέτης, ο κορυφαίος πολιτικός, που δεν ήταν πολιτικός, πήρε ωστόσο το μεγάλο βραβείο της ιστορίας: Η σκέψη του και η ειρηνική του δράση θα διαχύνονταν στην ανθρωπότητα, με τα ειρηνικά πολιτικά κινήματα που ακολούθησαν, να βρίσκουν τον απόλυτο εκφραστή τους. Γεννημένος σε προνομιούχα κάστα, ο Γκάντι θα λάβει τη βασική εκπαίδευση (θα αξιολογηθεί μάλιστα ως μέτριος μαθητής). Αργότερα θα φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο της Βομβάης και σε ηλικία 18 ετών και έχοντας ήδη παντρευτεί θα μεταναστεύσει στο Ηνωμένο Βασίλειο για να φοιτήσει στο “University College of London” όπου θα γνωρίσει πολλά

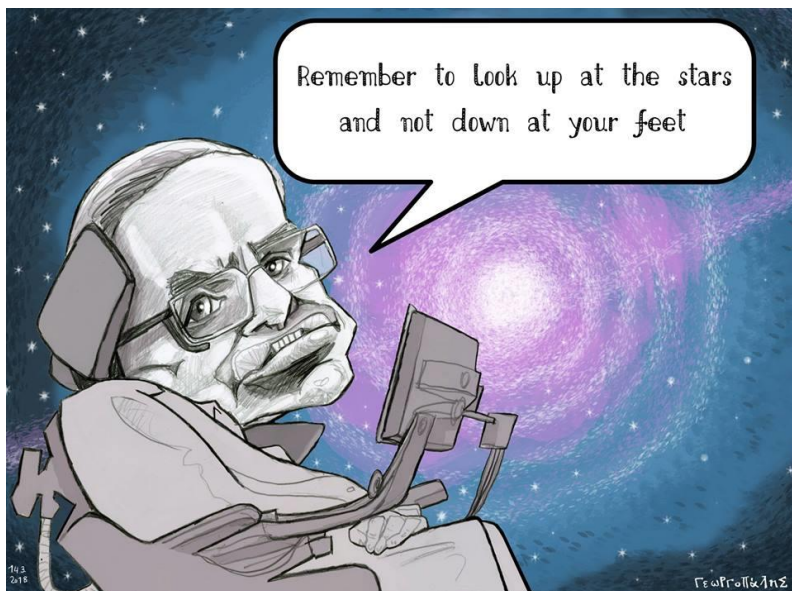
«συγγενικά πνεύματα». Εμποτισμένος με τις αρχές του ινδουισμού που περιλαμβάνουν χορτοφαγία και αποχή από το σεξ και το αλκοόλ, ο Γκάντι θα επιδιώξει φιλοσοφικές και θεολογικές σπουδές, παρά το γεγονός ότι δεν είχε δείξει μέχρι τότε καμία κλίση στη θρησκειολογία.

Μετά την επιστροφή του στην Ινδία, το 1891, ο Γκάντι θα δυσκολευτεί να βρει δουλειά και έτσι θα αποδεχθεί ένα ετήσιο συμβόλαιο για λογαριασμό μιας ινδικής φίρμας που δραστηριοποιούνταν στη Ν. Αφρική. Παρά το γεγονός ότι δεν είχε ακόμα κατοχυρώσει το πτυχίο στα Νομικά, αναγνώρισε αμέσως το σύστημα του «απαρτχάιντ», που μάστιζε τη χώρα στη στροφή του 20^{ου} αιώνα. Έπρεπε λοιπόν να δράσει: Για τα επόμενα 21 χρόνια επιδόθηκε σε αγώνα κατά της αδικίας και των φυλετικών διακρίσεων. Ο ρατσισμός ήταν ο μεγάλος εχθρός της ζωής του, απ' όπου κι αν προερχόταν. Ο Γκάντι επιστρέφει το 1916 στην Ινδία αναγνωρίζοντας ότι η πολιτική αλλαγή θα μπορούσε να έρθει μόνο από απτές διεκδικήσεις. Το 1921 ηγούνταν ήδη του Εθνικού Ινδικού Κογκρέσου, αναδιοργανώνοντας τη δράση του κόμματος γύρω από την αρχή της πλήρους ανεξαρτησίας της Ινδίας από τους Βρετανούς. Καταδικάζεται για ανταρσία κα περνά δύο χρόνια στη φυλακή. Βγαίνοντας θα εντατικοποιήσει τον αγώνα του για την ανεξαρτησία της χώρας. Αναγνωρίζοντας την πολιτική επιρροή του ινδού ηγέτη, οι Βρετανοί θα αναγκαστούν να διαπραγματευτούν πολυάριθμες φορές μαζί του. Μεγάλος του στόχος: η Πλήρης Πολιτική ανεξαρτησία από το Ηνωμένο Βασίλειο. Έχοντας όλο το λαό στο πλάι του και παρά τις αλλεπάλληλες απόπειρες δολοφονίας του, θα συνεχίσει μέχρι το 1947, με την Ινδία τελικά να κηρύσσει την πολυπόθητη «Μέρα της Ανεξαρτησίας». Η χώρα διασπάται σε 2 κράτη. Ο Γκάντι συνεχίζει, ακόμα και με απεργίες πείνας, τον αγώνα για το όνειρο μιας Ινδίας όπου ινδουιστές και μουσουλμάνοι θα συνυπήρχαν ειρηνικά. Δυστυχώς στις 30 Ιανουαρίου του 1948, ο Γκάντι θα πέσει νεκρός ύστερα από τρεις πυροβολισμούς εξ επαφής από φανατικούς ινδουιστές. Μια από τις αγαπημένες φράσεις του Μαχάτμα ήταν: Πρώτα σε αγνοούν, μετά σε κοροϊδεύουν, μετά σε πολεμούν, στο τέλος... τους νικάς.

Η λέξη «ηγέτης» προέρχεται από το αρχαίο ρήμα ηγέομαι-ηγούμαι, που σημαίνει είμαι επικεφαλής-αρχηγός. Χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης είναι το ανήκειν σε ομάδες και η συγκρότηση κοινωνιών. Ηγεσία είναι η ικανότητα να μετατρέπεις την ανάγκη μιας ομάδας σε στόχο. Έναν στόχο ζωής, που με ταπεινοφροσύνη και μεγαλείο ψυχής υπηρέτησε μέχρι τέλους, ο χαρισματικός ηγέτης «Μαχάτμα».

Ένας φωτεινός επιστήμονας

Μία επίσης ξεχωριστή χαρισματική προσωπικότητα που σημάδεψε τον σύγχρονο κόσμο και την πορεία της θεωρητικής κοσμολογίας είναι ο Στήβεν Γουίλιαμ Χόκινγκ.



Ο Χόκινγκ πρέσβευε πως όλα τα φιλοσοφικά προβλήματα μπορούν να απαντηθούν από την επιστήμη, ιδίως μέσω των νέων επιστημονικών θεωριών, που «μας οδηγούν» σε μια νέα και πολύ διαφορετική εικόνα του σύμπαντος και της θέσης μας σε αυτό (Warman). Ένας από τους πιο διάσημους θεωρητικούς φυσικούς της εποχής μας, έχει γίνει γνωστός στο ευρύ κοινό και για το τί μπορούσε να κάνει αλλά και για το τί δεν μπορούσε να κάνει, ότι δηλαδή είναι εύκολο για όλους μας. Αυτό που δεν μπορούμε ούτε καν να το διανοηθούμε οι περισσότεροι και ότι με δυσκολία μπορούσε να παρακολουθήσει η επιστημονική ελίτ της εποχής μας, ο χαρισματικός Hawking το μπορούσε και φυσικά (χωρίς μολύβι και χαρτί).

Ο Hawking γεννήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 1942 στην Αγγλία. Τα πρώτα του σχολικά χρόνια στέφθηκαν από αποτυχίες, καθώς οι δάσκαλοί του τον θεωρούσαν ανίκανο να μάθει οτιδήποτε. Ένα χαρισματικό παιδί, σε ένα «ακατάλληλο» εκπαιδευτικό σύστημα. Μεγαλώνει όμως σε μια ευφυή οικογένεια αν και κάπως εκκεντρική. «Συχνά τα γεύματα του πραγματοποιούνται με κάθε μέλος να διαβάσει σιωπηλά ένα βιβλίο».

Ο Hawking ξεκινά τις πανεπιστημιακές του σπουδές στην Φυσική, στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το 1959. Σε ηλικία 17 ετών βρίσκει την ακαδημαϊκή μελέτη «γελοία εύκολη».

Συνεχίζει τις μεταπτυχιακές σπουδές του στην Κοσμολογία στο Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ. Αφού έλαβε το πτυχίο του με διάκριση «Honours Degree» αρχίζει την μεταπτυχιακή του εργασία στο Τρίνιτι Χολ του Κέμπριτζ. Συναντά δυσκολίες, αφού αυτήν την περίοδο αρχίζουν και τα προβλήματα με την υγεία του. Σε ηλικία 21 ετών θα διαγνωστεί με την ασθένεια των κινητικών νευρώνων. Εκείνη την εποχή οι γιατροί του έδιναν ένα προσδόκιμο ζωής δύο μόλις ετών (ευτυχώς για την επιστήμη, έκαναν λάθος).

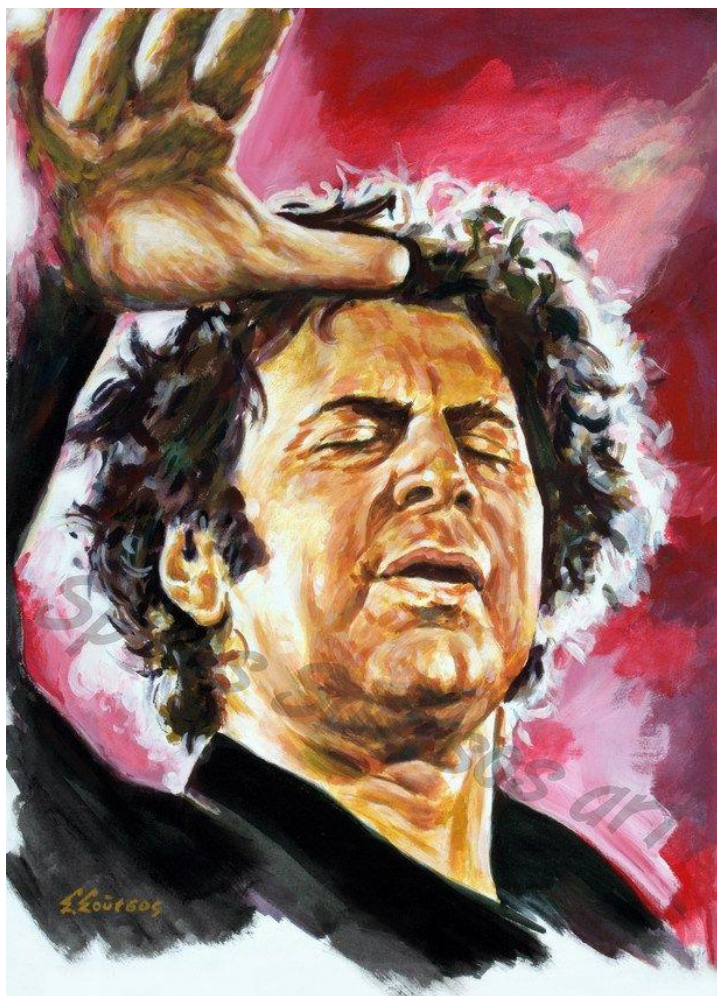
Από την κατάθλιψη βγάζει το Hawking ο έρωτάς του για την πρώτη του γυναίκα και έτσι... συνεχίζει το έργο του. Δέσμιος της αναπηρικής του πολυθρόνας, από τα 25 του κινεί μετά βίας τα δάκτυλα των χεριών του. Τα τελευταία είκοσι χρόνια ο Hawking είχε αποδείξει την ύπαρξη «ανωμαλιών» στο χωροχρόνο, της γενικής θεωρίας της σχετικότητας, όπως π.χ. η αρχική Μεγάλη Έκρηξη, από την οποία προήλθε το Σύμπαν. Είχε επίσης ανακαλύψει τους νόμους της Μηχανικής και της Θερμοδυναμικής για τις μαύρες τρύπες. (Συμπέρασμα: η θερμοκρασία μιας μαύρης τρύπας είναι αντιστρόφως ανάλογη της μάζας της, και η ειδική θερμότητα της είναι αρνητική). Παράλληλα καταφέρνει να μελετήσει τη συμπεριφορά κβαντικών πεδίων κοντά σε μαύρες τρύπες. (Συμπέρασμα: σε αντίθεση προς την κλασική θεωρία, που προβλέπει ότι οι μαύρες τρύπες είναι απόλυτα μαύρες, αφού μόνον απορροφούν, η κβαντική θεωρία προβλέπει ότι οι μαύρες τρύπες ακτινοβολούν ακριβώς όπως και ένα μελάν σώμα). Μέσα στη δεκαετία του 1980 πρότεινε μια κβαντική θεωρία για τη δημιουργία του Σύμπαντος, τη θεωρία της κυματοσυνάρτησης του σύμπαντος (βασική της αρχή: οι οριακές συνθήκες του Σύμπαντος είναι ότι δεν έχει όρια). Η γενική

θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν φαίνεται ότι μας παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε και να κρατήσουμε ανοιχτές κάποιες κοσμικές σήραγγες, δηλαδή μικρούς σωλήνες που συνδέουν διαφορετικές περιοχές του χωροχρόνου, πίστευε ο Hawking. Αν είναι δυνατόν να γίνει κάτι τέτοιο, ίσως μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε τις κοσμικές σήραγγες για να ταξιδέψουμε ταχύτατα μέσα στο Γαλαξία ή προς τα πίσω στο χρόνο. Τέλος ο Hawking μπορούσε να κάνει και κάτι άλλο, κάτι που αρκετοί το επιχειρούν αλλά λίγοι το πετυχαίνουν: είχε το χάρισμα, το ταλέντο να απευθύνεται και στο ευρύ κοινό, και μπορούσε να περιγράψει, χωρίς τη βοήθεια των μαθηματικών στις σύγχρονες ανακαλύψεις στη θεωρία της σχετικότητας και τις συνεχιζόμενες προσπάθειες για την απόκτηση μιας ενοποιημένης κβαντικής θεωρίας, των δυνάμεων της φύσης που να περιλαμβάνει και την βαρύτητα. Ο Hawking τιμήθηκε: με το μετάλλιο Α. Αϊνστάιν, βραβείο Φυσικής Βολφ, μετάλλιο Κόπλυ (2006), προεδρικό μετάλλιο της Ελευθερίας (2009), βραβείο Θεμελιώδους Φυσικής (2013), Τάγμα των Συντρόφων της Τιμής (1989), μετάλλιο Έντινκτον (1975), βραβείο ΝτόνιΧάινεμαν για την Μαθηματική Φυσική (1976), χρυσό μετάλλιο της Βασιλικής Αστρονομικής Εταιρείας (1985), Ταξιάρχης του Τάγματος της Βρετανικής Αυτοκρατορίας (1982), βραβείο Νέιλορ (1999), μετάλλιο Όσκαρ κλάιντ (2003), μετάλλιο Χιούζ (1976), βραβεία της βασιλικής εταιρείας για επιστημονικά βιβλία (2002), μετάλλιο Άμπερτ (1999), βραβείο Λίλιενφελντ (1999), βραβείο Μίκελσον-Μόρεϊ (2008), βραβείο Φονσέκα (2008), μετάλλιο Πίου ΙΑ (1975), βραβείο και μετάλλιο Μάξουελ (1975), μετάλλιο Ντιράκ (ινστιτούτο φυσικής) 1967, βραβείο Ανταμς (1966), βραβείο Αντριού Γκέμαντ (1998), Διεκκτοντετές μετάλλιο Τζέιμς Σμίθσον (1999), βραβείο Ρόμπερτ Χάινλάντ (2012), βραβείο πριγκίπισσα της Αστουρίας για την ομόνοια (1989), μετάλλιο Φράνκλιν (1981), χρυσό μετάλλιο της Spanish National Research Council (1989) και πολλά ακόμη βραβεία.

Μια απόλυτα χαρισματική προσωπικότητα, ένας απόλυτα χαρισματικός επιστήμονας, που δυστυχώς πέθανε πρόσφατα, στις 14 Μαρτίου 2018 στο Κέμπριτζ στα 76 του χρόνια. Φωτεινό παράδειγμα για όλο τον κόσμο, που μας διδάσκει πως η αναπηρία δεν αποτελεί τροχοπέδη ζωής. Ένας άνθρωπος μπορεί να μεγαλουργήσει είτε καθημένας σε αναπνευστική πολυθρόνα, είτε καθημένας σε αναπηρικό αμαξίδιο.

Ένας ακούραστος συνθέτης

Από τον κατάλογο των χαρισματικών προσωπικοτήτων της σύγχρονης εποχής μας δεν θα μπορούσε να λείπει ένας σπουδαίος καλλιτέχνης, ο Έλληνας μουσικός, ο Μίκης Θεοδωράκης. Βαθιά πολιτικοποιημένος, παρά τα 93 του χρόνια συνεχίζει να μαγεύει, να προβληματίζει, αλλά και να συγκινεί. Ένας γνήσιος χαρισματικός άνθρωπος. Γεννημένος στις 29 Ιουλίου 1925 είναι από τους σημαντικότερους σύγχρονους Έλληνες μουσικοσυνθέτες. Παράλληλα υπήρξε πολιτικός, υπουργός, τέσσερις φορές βουλευτής του Ελληνικού Κοινοβουλίου και ακτιβιστής, τιμημένος με το βραβείο Ειρήνης Λένιν (1983). Όπως γνωρίζουμε έχει ασχοληθεί με όλα τα είδη της μουσικής, ενώ έχει συνθέσει τον ίσως πιο αναγνωρίσιμο ελληνικό ρυθμό διεθνώς, το συρτάκι, με το Ζορμπάς (1964). Επίσης έχει ασχοληθεί με την κλασική μουσική, γράφοντας συμφωνίες, ορατόρια, μπαλέτα, όπερες και μουσική δωματίου. Συνθέσεις του έχουν ερμηνευτεί από καλλιτέχνες παγκοσμίου φήμης, ενώ έχει γράψει μουσική για πολλές ταινίες. Βραβευμένος με το βραβείο Φεστιβάλ Μόσχας (1957).



Με το βραβείο ComplexMusic ως ο καλύτερος Ευρωπαίος συνθέτης της χρονιάς, το Α΄ βραβείο του Φεστιβάλ Ελληνικού Τραγουδιού, το βραβείο Bafea και το βραβείο Olympiart (2004), επίσης ήταν υποψήφιος για Grammy το 1966. Ενώ είναι επίσης επίτιμος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Σάλτσμπουργκ. Ωστόσο το πιο σημαντικό έργο του θεωρείται η μελοποιημένη ποίηση, χρησιμοποιώντας στίχους ποιήματα βραβευμένων ποιητών Ελληνικής και ξένης καταγωγής. Μερικοί από αυτούς είναι ο Γιώργος Σεφέρης (Νόμπελ 1963), Πάμπλο Νερούδα (Νόμπελ 1971), Οδυσσέας Ελύτης (Νόμπελ 1979). Χάρη στη μελοποιημένη ποίηση του Μ. Θεοδωράκη, η Ελλάδα αποτελεί ίσως τη μοναδική χώρα στον κόσμο, στην οποία μεγάλο ποσοστό ανθρώπων συνήθιζε να ακούει μελοποιημένη βραβευμένη ποίηση, κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τους.

Γεννημένος στη Χίο, από νωρίς έζησε σε πολλά μέρη της Ελλάδας, λόγω των συχνών μεταθέσεων του πατέρα του ως δημοσίου υπαλλήλου. Στην Τρίπολη, στα 17 του χρόνια, δίνει την πρώτη του συναυλία, παρουσιάζοντας το έργο του «Κασσιανή» και παίρνει μέρος στην αντίσταση κατά των κατακτητών. Οργανώνεται στο ΕΛΑΣ και αγωνίζεται κατά τα Δεκεμβριανά. Συγχρόνως σπουδάζει στο Ωδείο Αθηνών.

Ο εμφύλιος βρίσκει τον προοδευτικό Θεοδωράκη στο πλευρό του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ, όπου και καταδιώκεται από τις αστυνομικές αρχές. Συλλαμβάνεται και εξορίζεται στην Ικαρία και τη Μακρόνησο. Αποφοιτά από το Ωδείο το 1950. Το 1954 πηγαίνει με υποτροφία στο Παρίσι. Το 1954-1960 είναι εποχή με έντονη δραστηριότητα. Συνθέτει μουσική για μπαλέτο της LudmilaTcherina, το ΚόβενΓκάρντεν, το Μπαλέτο της Στουτγάρδης για τον κινηματογράφο. Το 1960 επιστρέφει στην Ελλάδα και ηχογραφεί τον «Επιτάφιο» του Ρίτσου, που ανοίγει έναν

καινούργιο δρόμο για το ελληνικό τραγούδι. Παντρεύει τη λαϊκή μουσική με τη σύγχρονη ελληνική ποίηση. Γράφει επίσης μουσική για τα Επιφάνεια σε ποίηση του Γιώργου Σεφέρη.

Την 21^η Απριλίου 1967 περνά στην παρανομία και απευθύνει έκκληση για αντίσταση κατά της δικτατορίας. Ιδρύει και γίνεται πρόεδρος του ΠΑΜ. Φυλακίζεται, αντιστέκεται με όποιο τρόπο μπορεί, κάνει απεργία πείνας. Όλο αυτό το διάστημα συνθέτει συνεχώς. Τίποτα δεν μπορεί να σταματήσει τον χαρισματικό καλλιτέχνη. Απελευθερώνεται ύστερα από υπερβολικές πιέσεις «φωτισμένων» ανθρώπων του εξωτερικού. Δίνει συναυλίες σε όλη την υφήλιο, κάνοντας συνεχώς δηλώσεις κατά της δικτατορίας. Το 1974 επιστρέφει με την πτώση της δικτατορίας στην Ελλάδα. Συνθέτει πάντα μουσική. Το 1976 ιδρύει το κίνημα «Πολιτισμός της Ειρήνης». Το 1986 δημιουργεί καλλιτεχνικές Επιτροπές Ελληνοτουρκικής φιλίας των δύο λαών. Το 1988 διοργανώνει επίσης, στη Δυτική τότε Γερμανία, δύο συνέδρια για την Ειρήνη των λαών. Το 1990 δίνει τριάντα έξι συναυλίες σε όλη την Ευρώπη υπό την αιγίδα της Διεθνούς Αμνηστίας. Σε μια περιοδεία του στον Καναδά, τιμάται για την προσφορά του στον πολιτισμό και τον άνθρωπο (Η αγάπη για τον ίδιο τον άνθρωπο και για ένα ευοίωνο μέλλον είναι κοινή σε όλες τις χαρισματικές προσωπικότητες).

Τον Μάιο του 2018 η Γερμανία και η Αυστρία τίμησαν τον Μίκη Θεοδωράκη με ποικίλες εκδηλώσεις που αγκαλιάζουν τη μορφή του, φωτίζοντας όχι μόνο τη μουσική ιδιοφυΐα, αλλά και τη χαρισματική προσωπικότητά του ευρύτερα, καθώς και τον κοινωνικό, πολιτικό και καλλιτεχνικό του ρόλο. Ευτυχώς ο χαρισματικός αυτός καλλιτέχνης, μετά από έναν περίπου αιώνα, συνεχίζει να συνθέτει και να δημιουργεί.

Αποτελέσματα-συζητήσεις

Τρεις χαρισματικές προσωπικότητες της σύγχρονης εποχής μας, τόσο διαφορετικές μα τελικά τόσο ίδιες, τρεις άνθρωποι που έζησαν σε διαφορετικά δομημένες χώρες, κοινωνίες, με διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτικά πιστεύω: Ένας μεγάλος ηγέτης, ένας ξεχωριστός επιστήμονας και ένας σπουδαίος καλλιτέχνης: κοινή τους αφετηρία; η χαρισματικότητα.«Τυχεροί», που χωρίς να το επιλέξουν βρέθηκαν σε οικογένειες και κοινωνικά σύνολα που ενίσχυσαν την εσωτερική τους «ορμή» και κατάφεραν να λάμψουν. Τυχερός και ολόκληρος ο κόσμος που γεύεται το έργο τους.

Μαχητικοί, με μεγάλη αγάπη για το πεδίο τους αλλά και για τον ίδιο τον άνθρωπο. Αποτελεί άλλωστε κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των χαρισματικών ανθρώπων η αγάπη για τον «πλησίον». Οραματιστές, που οι αντιξοότητες που συναντούσαν τους έτρεφαν και τους έκαναν, θαρρείς, πιο δυνατούς. Χαρισματικές προσωπικότητες που αψήφησαν όλα τα εμπόδια: μια ολόκληρη ισχυρή Αυτοκρατορία, μια ανελέητη αναπηρία και τον δολοφονικό φασισμό. Τα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής τους όχι μόνο δεν τους εντόπισαν και δεν τους βοήθησαν να αναδειχθούν ,αλλά και στις περισσότερες των περιπτώσεων, τους δημιούργησαν πολλά εμπόδια. Υπάρχει μια τάση ,δυστυχώς ,στην κοινωνία μας κατά την οποία το κοινωνικό σύνολο αντιμάχεται τη διανοητική υπεροχή και τη διάκριση. Τα χαρισματικά άτομα δεν πρέπει να είναι θύματα αντιδιανοουμενισμού και αναχρονιστικών ιδεών και καθηλώσεων.

Για τον χαρισματικό άνθρωπο, το «όραμα» οφείλει να έχει μια δυναμική, όχι μόνο από άποψη της πραγμάτωσής του, αλλά και από την άποψη της εξέλιξής του, παράλληλα με την προσωπικότητα, στην πορεία της μέσα στην ιστορία (Μαρία Γ. Λιοζίδου).

Συμπεράσματα

Σε αρκετές αναπτυγμένες χώρες υπάρχουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικά άτομα ,όμως στις περισσότερες χώρες, τα εκπαιδευτικά συστήματα «αδιαφορούν» για τους χαρισματικούς μαθητές. Οι χαρισματικοί άνθρωποι είναι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Αυτοί οι άνθρωποι χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή τους στον εαυτό τους αλλά και στην κοινωνία μας (Παπαδάτος-Φουστάνα 2009). Στα χαρισματικά άτομα υπάρχει πάντα αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εγγενείς ικανότητές τους, αλλά και στο περιβάλλον που ζουν και ανδρώνονται (Παπαδάτος-Φουστάνα 2009). Παρά την επικρατούσα άποψη πως η χαρισματικότητα οδηγεί στην δημιουργία μιας ελίτ « εκλεκτών», στην πραγματικότητα, τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται καλύτερα τους δημοκρατικούς θεσμούς και κανόνες και τους υπηρετούν πιο πιστά. Επίσης διαπιστώνουμε πως οι αυξημένες ηγετικές τους ικανότητες λειτουργούν ενωτικά και όχι διαλυτικά για την ομάδα, γιατί το χαρισματικό άτομο σκέφτεται για το γενικό καλό και για την πρόοδο.(Φουστάνα & Παπαδάτος, 2007). Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα περισσότερα από τα χαρισματικά άτομα είναι γεμάτα κατανόηση και ταπεινοφροσύνη στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. (Coldberg, 1965, Φουστάνα, 2012)

Είναι λοιπόν καθήκον μας να εντοπίσουμε μέσω εξειδικευμένων επαγγελματικά ατόμων τους χαρισματικούς ανθρώπους, τις χαρισματικές προσωπικότητες, που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και ειδική υποστήριξη. Γιατί είναι αποδεδειγμένο ερευνητικά, πως ένας χαρισματικός άνθρωπος δεν καταφέρνει από μόνος του να φτάσει στο ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων του, χωρίς ειδική υποστήριξη (Φουστάνα 2009)

Η χαρισματικότητα υπάρχει και είναι δημοκρατικό δικαίωμα και των χαρισματικών μαθητών στην πρόσβαση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είμαστε υπέρμαχοι της ισότητας, αλλά όπως υποστήριξε και ο Αριστοτέλης «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο, από την ίση μεταχείριση των άνισων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Renzulli&Reis (1997)
- Βικιπαιδεία(ΣτηβενΧογκινκ-Μ.Θεοδωράκης)
- Feldhusen*three-stage enrichment model*(1986).
- Butterfield 1986,
- Sternberg & Davidson (1986),*Conceptions of giftedness,Cambridge*
- Sternberg ,R J(1985).*Beyond IQ :A triarchic theory of intelligence .New York:Cambridge University Press.*
- Lovecky 1986,Moon Kelly- Feldhusen (1977), Torrance 1965,
- Λεπτοκαρίδης Π. (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευσηχαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα(2011).
- *Το χρονικό του Χρόνου* – StephenHawking.
- *Αυτοβιογραφία– ΓκάντιΜαχάτμαΓκάντι.*
- Silverman (2002)*Counseling needs and programs for the gifted.in K.A,Heller,F.*
- Παπακαλού Καλλιόπη, Τόμπρου Δήμητρα Μαρία – *Ο ρόλος της ευφυΐας στην εξέλιξη της Ηγεσίας,*
- Παπαδάτος Γιάννης, Χάσκου Σοφία, Δημιουργικότητακαι Χαρισματικά άτομα.
- *Η βιογραφία του Μίκη Θεοδωράκη*byErasmiaMitakopoulou.
- Μαρία Γ. Λιοζίδου.(Ψυχίατρος)
- Φουστάνα-Παπαδάτος, *Εκπαίδευση και πολιτισμός* (2009).
- Φουστάνα Αγγελική, *Μύθοι και Πραγματικότητα για τη χαρισματικότητα*, (2012).
- Tourangean,Rips&rasinki (2002)
- *Columbus group 1991,στο Silverman(1993)*

Η έννοια της ψυχολογικής ροής σε χαρισματικούς μαθητές

Μπιμπούδη Μαρία, δρ διευθύντρια Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πανεπιστημίου
Αθηνών

bibumaria@gmail.com

Μπιμπούδη Ζωή, λογοθεραπεύτρια

zoi_nick@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των δραστηριοτήτων που οδηγούν τους χαρισματικούς μαθητές στην κατάσταση αυξημένης εστίασης, ευφορίας και ανατροφοδότησης, δηλαδή στη βίωση της κατάστασης της ροής βάσει του MihalyCsikszentmihalyi. Πώς θα μπορούσαν **οι χαρισματικοί μαθητές, ακόμα και αν εμφανίζουν προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες, αφού εντοπιστούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι ευτυχισμένοι μέσω έντονης συγκέντρωσης σε μια εργασία σε μία ανομοιογενή σχολική τάξη διαφορετικών ικανοτήτων και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.** Μελετήθηκε η περίπτωση ενός μαθητή με σύνδρομο asperger ως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με ιδιαίτερες ικανότητες στη μαθηματικά και τη ζωγραφική. Διαπιστώθηκε πως ο μαθητής είχε πλήρη απορρόφηση από δραστηριότητες εικαστικών που συνδέονται με αριθμούς, δίχως να αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα. Η εμπλοκή του σ' αυτές είχε ως συνέπεια τη βίωση θετικών συναισθημάτων. Δόθηκε σημασία στις δραστηριότητες που επιτελούσε κάθε φορά. Οι δραστηριότητες ήταν δομημένες με σαφείς και συγκεκριμένους στόχους, ώστε να ελέγχεται η καταβαλλόμενη προσπάθειά του. Οι προκλήσεις των δραστηριοτήτων με τις ικανότητες του μαθητή έπρεπε να βρίσκονται σε ισορροπία. Σε διαφορετική περίπτωση ο μαθητής βίωνε ανία, χαλάρωση ή άγχος. Παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ροής κατά τη διάρκεια επιτέλεσης των δραστηριοτήτων. Συμπερασματικά η κατάκτηση της ψυχολογικής ροής με το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων συμβάλλει στη βίωση θετικών συναισθημάτων από τους μαθητές.

Λέξεις- κλειδιά: ψυχολογική ροή; χαρισματικά παιδιά; εκπαίδευση

Abstract

The aim of the work is to investigate the activities that lead charismatic students to the state of increased focus, euphoria and feedback, ie to the experience of the flow state based on Mihaly Csikszentmihalyi. How can charismatic students, even if they have problems and learning difficulties, be identified by teachers as being happy through intense concentration on work in a non-homogeneous classroom of different capacities and cultural characteristics. We studied the case of a student with asperger syndrome as a diffuse developmental disorder with particular abilities in mathematics and painting. It was found that the student had full absorption from artistic activities associated with numbers, without being distracted by external stimuli. His involvement in them has resulted in the experience of positive emotions. It was important to do the activities it performed each time. The activities were structured with clear and specific objectives to control their efforts. The challenges of activities with the student's abilities had to be in balance. Otherwise, the student was experiencing boredom, relaxation, or anxiety. The

characteristics of the psychological flow are presented during the performance of the activities. In conclusion, conquering psychological flow by designing appropriate activities contributes to experiencing positive emotions from students.

Keywords: psychological flow; charismatic children; education

Εισαγωγή

Η βίωση θετικών συναισθημάτων (π.χ. χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση) από τους/τις μαθητές/τριες κατά την εκτέλεση σχολικών δραστηριοτήτων είναι αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας. Ωστόσο, η σημασία τους στο σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων που προάγουν την εύθυμη διάθεση για μάθηση είναι ακόμα σε υβριδική κατάσταση. Η ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής θα διερευνηθεί βάσει της θεωρίας της ψυχολογικής ροής (flowtheory) του Csikszentmihalyi, ο οποίος από το 1975 προσπάθησε να εξηγήσει τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας που αργότερα οδήγησαν στη δημιουργία της θετικής ψυχολογίας (McCarthy, 2011, Seligman&Csikszentmihalyi, 2000).

Η έννοια της ψυχολογικής ροής (flowexperience) για έναν/ μία μαθητή /τρια είναι μια ξεχωριστή θετική, ψυχολογική διάθεση που μπορεί να βιώσει μέσω σχολικών δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία μάθησης. Επιφέρει την ευχαρίστηση με την πλήρη απορρόφηση σε μια ενεργητική δραστηριότητα αξιοποιώντας στο έπακρο τις ικανότητές και το δυναμικό. Προϋπόθεση είναι να έχει η δραστηριότητα συγκεκριμένους στόχους και να δίνει άμεση ανατροφοδότηση. Ο μαθητής/τρια να μπορεί να συγκεντρώνεται στο παρόν, χωρίς να απασχολείται με άλλες έγνοιες. Με τον τρόπο αυτό βιώνει έντονη ευφορία (Csikszentmihalyi, 1982).

Στην αρχή η έννοια της ψυχολογικής ροής διερευνούσε τα συναισθήματα της απόλαυσης που απορρέουν από την ενασχόληση με τα παιχνίδια (Csikszentmihalyi, 1975). Αργότερα, εντοπίστηκαν στοιχεία εφαρμογής στον εργασιακό χώρο (Csikszentmihalyi&LeFevre, 1989, LeFevre, 1988), στο χώρο της αναψυχής (Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber, &Larson, 1984, Mannell&Larson, 1988), της ψυχικής υγείας (Emerson, 1998, Francis, 1991, Massimini, Csikszentmihalyi, &Carli, 1987, 1992), της καθημερινής ζωής (Ellis, Voelkl, &Morris, 1994, Mannell&Larson, 1988, Voelkl&Ellis, 1998), της εκπαίδευσης (Egbert, 2003, Stein, Kimiecik, Daniels, &Jackson, 1995, McQuillan&Conde, 1996), της εργασίας (Csikszentmihalyi&LeFevre, 1989), του διαδικτύου (Walker, Hull, &Roggenbuck, 1998), της οικογένειας (Rathunde, 1989, 1993) και της δημιουργικότητας (Csikszentmihalyi, 1997) και στη συνέχεια στο χώρο του αθλητισμού και της άσκησης (Jackson, 1988, 1992, 1995, 1996, Jackson&Csikszentmihalyi, 1999, Jackson&Eklund, 2002, Jackson&Marsh, 1996, Jackson, Kimiecik, Ford, &Marsh, 1998, Kimiecik&Stein, 1992, Stavrou, Jackson, Zervas, &Karteroliotis, 2007, Vlachopoulos, Karageorghis, &Terry, 2000, Σταύρου, 2001).

Προσεγγίζοντας τη θεωρία της ψυχολογικής ροής στο χώρο του σχολείου ο/η μαθητής/τρια αντιμετωπίστηκε ως ένα σύστημα «τελεονομίας» (teleonomy) με τρεις διαστάσεις εκείνης που προέρχεται από την ικανοποίηση των βασικών αναγκών (geneticteleonomy), όπως διατροφή, νερό κλπ., εκείνης που προέρχεται από την ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση (politisticteleonomy) και εκείνης που προέρχεται από την αυτοπραγμάτωση (teleonomyoftheself), την ικανοποίηση –ευχαρίστηση του εαυτού ανεξάρτητα από τις γενετικά και πολιτισμικά ενισχύσεις (reinforcements). (Csikszentmihalyi, 1975, 1982, 1990).

Προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να αποκτήσει εμπειρία ροής θα πρέπει να ενισχυθούν να εσωτερικά κίνητρα. Η κατάσταση ροής απαιτεί διεύρυνση των ικανοτήτων και αναζήτηση νέων προκλήσεων, ώστε να γίνει έντονο το συναίσθημα της ευτυχίας και ικανοποίησης (Massiminietal., 1987, 1992).

Μελέτη Περίπτωσης

Μελετήθηκε η περίπτωση του Γ. ο οποίος αξιολογήθηκε πρώτη φορά από λογοθεραπεύτρια τον Οκτώβριο του 2015. Με βάση το ιστορικό που λήφθηκε από τους γονείς ο Γ. ξεκίνησε να παράγει τις πρώτες του λέξεις στην ηλικία του ενός έτους. Έφτασε σε σημείο να παράγει σε σταθερή βάση πέντε λέξεις, παρήγαγε και καινούργιες λέξεις, αλλά μόνο μία φορά και δεν τις αναπαρήγαγε, μέχρι που σταμάτησε να παράγει οποιαδήποτε λέξη στην ηλικία των δύο ετών. Μετά από λογοθεραπευτική αξιολόγηση διαπιστώθηκε: απουσία εκφραστικού λόγου, δυσκολίες αντιληπτικού λόγου, αδυναμία εκτέλεσης απλών και σύνθετων εντολών, απουσία βεμματικής επαφής, αδυναμία αλληλεπίδρασης, τήρησης κανόνων, δυσκολίες στην ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας, αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής.

Στις πρώτες συνεδρίες δεν μπορούσε να καθίσει στην καρέκλα, έπαιζε με αυτήν, στριφογύριζε και σηκωνόταν όρθιος. Στην αρχή της συνεδρίας ήθελε να είναι κλειστή η πόρτα και τα παράθυρα. Όταν τελείωνε η συνεδρία ήθελε να τοποθετεί όλες τις καρέκλες σε μια σειρά.

Τον Δεκέμβριο του 2015 αξιολογήθηκε από παιδοψυχίατρο και διαγνώστηκε ότι ανήκει στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Χρειάστηκε να επαναξιολογηθεί μετά από περίπου ενάμισι χρόνο για να βγει η τελική διάγνωση ότι ανήκει στο σύνδρομο Asperger. Μετά από συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης λογοθεραπείας και εργοθεραπείας ο Γ. παρουσίασε σημαντική πρόοδο. Φέτος φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η τωρινή αξιολόγηση έδειξε βελτίωση του εκφραστικού λόγου με σχηματισμό απλών και σύνθετων προτάσεων ορθά δομημένων, καθώς και σχηματισμό καταφατικών, αρνητικών και ερωτηματικών προτάσεων με ιδιαίτερη άνεση. Παρουσιάστηκε ικανοποιητική πρόοδος σε αντιληπτικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Σε διαλογικές συζητήσεις συμμετέχει ειδικά σε θέματα που του ενδιαφέρουν, ωστόσο κουράζεται εύκολα και επιζητεί να διακοπεί η συζήτηση μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα. Σε επίπεδο αλληλεπίδρασης, διαπιστώθηκε συνεργασία στις συνεδρίες.

Το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολουθήθηκε για τις αρθρωτικές διαταραχές αφορούσε το φώνημα [δ], το οποίο τον δυσκόλευε και το φώνημα [θ], το οποίο αδυνατούσε να αυτοματοποιήσει και να το εφαρμόσει στον αυθόρμητο λόγο.

Οι στόχοι που είχαν τεθεί πέρα της αντιμετώπισης της αρθρωτικής διαταραχής ήταν η κατάκτηση του αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου, η κατανόηση ερωτήσεων και συνεπώς η απόδοση σωστών απαντήσεων, η ακουστική και οπτική διάκριση, ο οπτικό-γραφο-κινητικός συντονισμός, η ενίσχυση στην κατανόηση και εκτέλεση κοινωνικών κανόνων και η ανάπτυξη ποιοτικής επικοινωνίας.

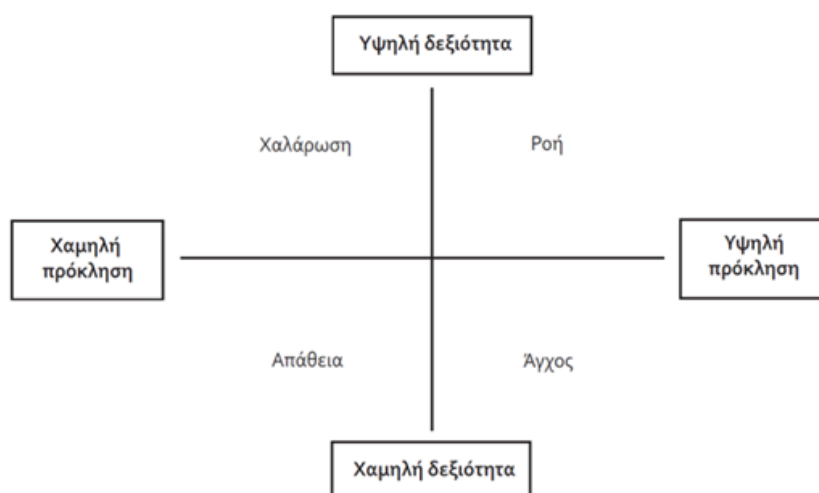
Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν και είχαν στόχο την ενίσχυση του χρόνου συγκέντρωσης και προσοχής, ήταν συνδεδεμένες με πράγματα που του άρεσαν περισσότερο και περιελάμβαναν αριθμούς. Τέτοιες ήταν: Πάζλ με ενσφηνώσεις τοποθέτησης αριθμών σε σωστή σειρά, αντιστοίχισης αριθμών με εικόνες και αντικείμενα. Δραστηριότητες εντοπισμού αριθμού που λείπουν, ακολουθίας αριθμών για να βρεθεί μια διαδρομή, κοψίματος και επικόλλησης τόσων αντικειμένων όσα ζητάει ο αριθμός. Επίσης, δραστηριότητες αγαπημένες με συνδυασμούς χρωμάτων και σχημάτων, όπως πάζλ με ενσφηνώσεις αντιστοίχισης χρώματος και σχήματος, τοποθέτησης σωστού χρώματος και σχήματος σε διάφορα επίπεδα, ομαδοποίησης αντικειμένων με βάση το σχήμα.

Βάσει της θεωρίας της ψυχολογικής ροής λήφθηκαν υπόψη: α) οι αντιλαμβανόμενες προκλήσεις (challenge) (ή εξωτερικές απαιτήσεις) των δραστηριοτήτων και β) οι αντιλαμβανόμενες δεξιότητες (skills) του Γ. (ή της αυτο-εκτιμώμενης ικανότητας να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της κατάστασης) (Csikszentmihalyi, 1982).

Δραστηριότητες και η έννοια της ψυχολογικής ροής

Όταν οι δραστηριότητες και οι δεξιότητες του Γ. ήταν χαμηλές, ο Γ. βίωνε απάθεια (apathy). Δεν απαντούσε στις ερωτήσεις που του γίνονταν. Αδιαφορούσε, κάποιες στιγμές έλεγε δεν θέλω και άλλες μιλούσε για κάτι που ήθελε. Δεν διατηρούσε το θέμα μιας συζήτησης, άλλαζε συνεχώς θεματικές. Δεν συγκεντρωνόταν στη θέση του. Όταν οι δραστηριότητες αξιολογούνται ως υψηλότερες από τις δεξιότητες, ο Γ. βίωνε άγχος (anxiety). Διαμαρτυρόταν ότι είναι δύσκολα. Κουραζόταν εύκολα και άλλαζε θέμα ή σταματούσε τη συζήτηση και έλεγε «δε θέλω τίποτα». Ήταν ανήσυχος, σηκωνόταν από την καρέκλα του. Όταν οι δεξιότητες αξιολογούνται ως μεγαλύτερες των δραστηριοτήτων, ο Γ. βίωνε χαλάρωση (relaxation). Έδειχνε αφηρημένος κυρίως δεν έβρισκε ενδιαφέρον στη δραστηριότητα που έκανε. Σε καταστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ταυτόχρονη παρουσία υψηλών προκλήσεων σε δραστηριότητες και δεξιοτήτων και οι οποίες βρίσκονται σε ισορροπία, πάνω από το μέσο όρο, ο Γ. βρισκόταν σε ψυχολογική ροή (flow). Ακολουθούσε απλές και σύνθετες εντολές. Δεν σηκωνόταν από την καρέκλα, ήταν ήσυχος σ' αυτή. Εξέφραζε απλά συναισθήματα, όπως είμαι χαρούμενος. Υπάκουε στους κανόνες. Ολοκλήρωνε τις δραστηριότητές του. Ένιωθε ευχαρίστηση.

Εικόνα 1. Το μοντέλο της θεωρίας της ψυχολογικής ροής (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988)



Χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ροής

Ο Csikszentmihalyi και οι Jackson (1999) μελετώντας την έννοια της ψυχολογικής ροής θεωρούν ότι η συγκεκριμένη εμπειρία αποτελείται από εννιά (9) χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά που αναφέρονται παρακάτω επιχειρήθηκαν να εντοπιστούν και στη μελέτη περίπτωσης του Γ.

1. Ισορροπία προκλήσεων–δεξιοτήτων (challenge-skillbalance): Προέκυψε όταν η δεξιότητα του Γ. και η δραστηριότητα που του δίδονταν βρισκόταν σε τέτοιο επίπεδο που θα μπορούσε να την επιτελέσει «*Νομίζω πως είναι δύσκολη, αλλά εγώ είμαι ικανός και θα την κάνω σωστά*». Ο Γ. έδειχνε θετική διάθεση να αντιμετωπίσει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας.

2. Ταύτιση ενέργειας–επίγνωσης (action-awarenessmerging): Η ενασχόληση με τη δραστηριότητα έκανε τον Γ. να βυθίζεται τόσο πολύ σε αυτήν που κάθε κίνηση γινόταν αυτόματα «*Μου αρέσει πολύ αυτή η άσκηση ...ξέρω θα πάρω όλα τα κομμάτια και θα τα βάλω σε σειρά δε χρειάζεται να μου πείτε κάτι...*».

3. Σαφείς στόχοι (cleargoals): Πριν από κάθε δραστηριότητα παρέχονταν οι απαραίτητες οδηγίες με σαφήνεια. Αυτό παρείχε στον Γ. την αίσθηση της σιγουριάς για το τι έπρεπε να κάνει «Ξέρω πολύ καλά τι πρέπει να κάνω...».

4. Σαφής ανατροφοδότηση (unambiguousfeedback): Ο Γ. είχε πληροφόρηση (ανατροφοδότηση) σαφή και άμεση τόσο από την ίδια τη δραστηριότητα όσο και λεκτικά (« προχώρα», « μπράβο», «τα πας καλά»). Αυτό του πρόσφερε τη γνώση για το αν πέτυχε το στόχο του «Όση ώρα ήμουν στη δραστηριότητα γνώριζα αν τα πήγαινα καλά...».

5. Συγκέντρωση στο επιτελούμενο έργο (concentration on taskathand): Η συγκέντρωση στη δραστηριότητα ήταν έντονη μια και ο Γ. δεν κουνιόταν από την καρέκλα του και η προσοχή του ήταν συγκεντρωμένη πάνω σε αυτό που έκανε.

6. Αίσθηση ελέγχου (sense of control): Κατά τη διάρκειαενασχόλησης με τη δραστηριότητα ο Γ. φαινόταν να αισθάνεται κάθε κίνηση που έκανε προκειμένου να επιλύσει την άσκηση, να έχει την αίσθηση ελέγχου της άσκησης «Ξέρω τι κάνω για να τελειώσω σωστά την άσκηση...».

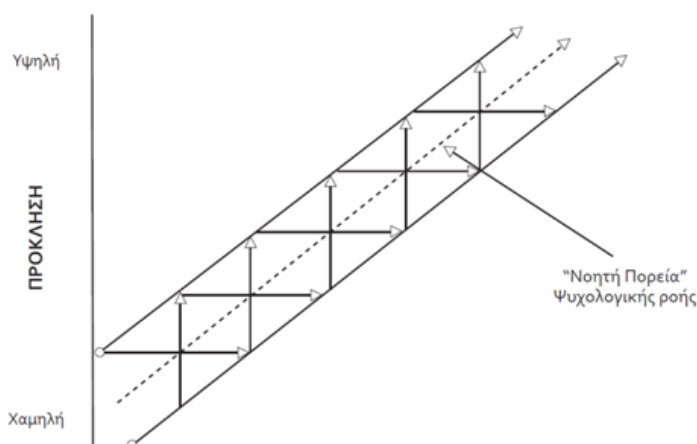
7. Απώλεια αυτοσυνειδητότητας (loss of self-consciousness): Πρόκειται για την κατάσταση κατά την οποία ο Γ. γινόταν «ένα» με τη δραστηριότητα. Η απορρόφηση στη δραστηριότητα ήταν τόσο έντονη που νοιαζόταν μόνο γι' αυτήν εκείνη τη στιγμή και για καμιά άλλη πληροφορία, δίχως να σημαίνει ότι δεν είχε επίγνωση που βρισκόταν και τι έκανε. Απλώς όλος ο εαυτός ήταν πλήρως απορροφημένος στη δραστηριότητα.

8. Μετασχηματισμός του χρόνου (transformation of time): Η αίσθηση του χρόνου για το πόσο γρήγορα ή αργά περνάει χάνεται. Ο Γ. ήταν τόσο βυθισμένος στη δραστηριότητα που δεν καταλάβαινε πώς περνούσε η ώρα. Όταν συνέβαινε να τελειώνει ο χρόνος της συνεδρίας με το πέρας της δραστηριότητας ο Γ. έλεγε « δεν κατάλαβα πώς έφτασε η ώρα για να τελειώσουμε».

9. Αυτοτελής εμπειρία (autotelicexperience): Η ενασχόληση με τη δραστηριότητα ενέχει το στοιχείο της προσωπικής ευχαρίστησης και απόλαυσης, δίχως προοπτική αμοιβής «...μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η άσκηση και νιώθω χαρούμενος...».

Η ψυχολογική ροή είναι ένας αδιάκοπος αγώνας μεγιστοποίησης των προκλήσεων και των δεξιοτήτων, με στόχο την προσωπική ευχαρίστηση και όχι αυτό καθεαυτό το αποτέλεσμα. Ο συγχρονισμός στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων για δράση (actionopportunities) και των ικανοτήτων για δράση (actioncapabilities) επιφέρει σε μέγιστο βαθμό τη βίωση θετικών συναισθημάτων καταλήγοντας στην ψυχολογική ροή (Εικ. 2). Βέβαια « δεν είναι εύκολο να μετατρέψει κανείς μια συνηθισμένη κατάσταση σε ιδανική, αλλά κάθε άτομο μπορεί να βελτιώσει την ικανότητά του για κάτι τέτοιο» (Csikszentmihalyi, 1990).

Εικόνα 2. Ισορροπία μεταξύ προκλήσεων και δεξιοτήτων-ψυχολογική ροή (Csikszentmihalyi, 1988)



Εμφάνιση της ψυχολογικής ροής στο χώρο του σχολείου

Οι Csikszentmihalyi και LeFevre (1989) θεωρούν ότι η έννοια της ψυχολογικής ροής δεν εμφανίζεται συχνά στη ζωή του ατόμου. Μπορεί να εμφανιστεί στις πιο ευχάριστες στιγμές του και αυτό μέσω αυτοτελών ή αυτοπαρακινούμενων (self-motivating) δραστηριοτήτων. Στο χώρο του σχολείου, όταν προσφέρονται δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών μπορούν οι μαθητές/τριες να βιώσουν ψυχολογική ροή. Τέτοιου είδους δραστηριότητες που είναι σχεδιασμένες με σαφήνεια και λαμβάνουν υπόψη τόσο τις ικανότητες των μαθητών όσο και το βαθμό δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών χαράσσονται στη μνήμη και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται στην ουσία για την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων που επιφέρουν την εμπειρία της ψυχολογικής ροής που μπορεί να είναι μικρο-ροή (microflow) και μακρο-ροή (macroflow).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης η μικρο-ροή είναι δυνατόν να βιωθεί μέσα από απλές ασκήσεις και δραστηριότητες κατά τη διάρκεια διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων. Βάσει Csikszentmihalyi αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να προσφέρουν μικρή θετική απόλαυση, ωστόσο θεωρούνται σημαντικές στη σχολική ζωή για την απόδοση των μαθητών. Παραδείγματα μικρο-ροής μπορεί να είναι οι ασκήσεις-δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, γεωγραφίας, ιστορίας εικαστικών, φυσικής αγωγής, πληροφορικής, ακόμα και τα διαλείμματα κ.ά.

Η μακρο-ροή παρουσιάζεται σε πιο σύνθετες και δομημένες δραστηριότητες, όπως ανάπτυξη σχεδίων εργασίας για περιβαλλοντικά, πολιτισμικά, αθλητικά θέματα και θέματα αγωγής υγείας (π.χ. καινοτόμες δράσεις στην τεχνολογία, ρομποτική, οικολογία, θέατρο, σκάκι, χορό, ζωγραφική...). Τέτοιες δραστηριότητες απαιτούν τη συμμετοχή και βύθιση χρησιμοποιώντας όλες τις φυσικές και πνευματικές δυνατότητες των μαθητών. Για τη βίωση της ψυχολογικής ροής στο χώρο του σχολείου σημαντικές είναι τόσο οι δεξιότητες του μαθητή όσο και οι προκλήσεις του περιβάλλοντος. Σημαντικό ρόλο παίζει και η εσωτερική παρακίνηση (Stavrou, 2008). Στο σχολικό περιβάλλον, συνήθως οι μαθητές προσλαμβάνουν τις δραστηριότητες που βρίσκονται πιο πάνω από τις δυνατότητές τους ως παράγοντα προσπάθειας για βελτίωση σε αντίθεση με άλλους εργασιακούς χώρους και ειδικά αγωνιστικούς (Steinetal., 1995).

Συμπέρασμα

Η θεωρία της ψυχολογικής ροής αποτελεί μια σημαντική θεωρία στην ανάλυση, κατανόηση και διερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών στο σχολικό χώρο. Η εμπειρία ροής συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η εσωτερική παρακίνηση και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Επίσης, βοηθάει στην αντιμετώπιση του άγχους που είναι ανασταλτικός παράγοντας στη βίωση της ψυχολογικής ροής.

Βάσει της θεωρίας της ψυχολογικής ροής όλοι οι μαθητές και ειδικά οι χαρισματικοί αναζητούν καταστάσεις στις οποίες μπορούν να βιώσουν θετικά συναισθήματα, μέσω σχολικών δραστηριοτήτων (Csikszentmihalyi&Csikszentmihalyi, 1998, Jackson&Csikszentmihalyi, 1999). Η μαθησιακή διαδικασία που αποσκοπεί στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων και ασκήσεων εμπέδωσης παρέχει τη δυνατότητα βίωσης της ψυχολογικής ροής επιτρέποντας στο μαθητή να συγκεντρωθεί με μεγάλη προσοχή στην εκτελούμενη δραστηριότητα, απομακρύνοντας διασπαστικά, μη σχετικά ερεθίσματα, με συνέπεια να νιώσει την προσωπική ευχαρίστηση. Ένας μαθητής μπορεί να βρεθεί σε ροή, εάν ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να αναδομήσει μια αγχώδη, ανιαρή ή βαρετή μαθησιακή κατάσταση ή δραστηριότητα σε προκλητική και ενδιαφέρουσα.

- **Βιβλιογραφία**

- Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco, Jossey- Bass, 1975.
- Csikszentmihalyi M. Towards a psychology of optimal experience. In: L Wheeler (Ed), *Annual review of personality and social psychology*. Beverly Hills, CA, Sage, pp. 13-36, 1982.
- Csikszentmihalyi M. The flow experience and its significance for human psychology. In: M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 15–35, 1988.
- Csikszentmihalyi M. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, CA, Harper & Row, 1990.
- Csikszentmihalyi M. *Finding flow*. Basic Books, 1997.
- Csikszentmihalyi M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, CA: Harper Collins Publishers, 1997.
- Csikszentmihalyi M & Csikszentmihalyi I. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Csikszentmihalyi M & Larson R. Validity and reliability of the experience sampling method. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 175: 526-536, 1987.
- Csikszentmihalyi M & LeFevre J. Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology* 56: 815-822, 1989.
- Csikszentmihalyi M & Nakamura J. The dynamics of intrinsic motivation:A study of adolescents. In: C Ames & R Ames (Eds), *Research on motivation in education: Goals and cognition*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 43-71, 1989.
- Csikszentmihalyi M & Rathunde K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In: R Dienstbier & JE Jacobs (Eds), *Nebraska Symposium on Motivation 1992: Developmental perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, pp. 57-97, 1993.
- Chalip L, Csikszentmihalyi M, Kleiber D & Larson R. Variations of experience in formal and informal sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 55: 109-116, 1984.

- Egbert J. A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 87: 499-518, 2003.
- Ellis GD , Voelkl JE & Morris C. Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using the flow model. *Journal of Leisure Research* 26: 337-356, 1994.
- Emerson H. Flow and occupation: A review of the literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy* 65: 37-44, 1998.
- Francis T. Revising therapeutic recreation of substance misuse: Incorporating flow technology in alternatives treatment. *Therapeutic Recreation Journal* 2: 41-48, 1991.
- Jackson SA. Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak experience. *Master Thesis*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, 1988.
- Jackson SA. Elite athletes in flow: The psychology of optimal sport experience. Unpublished *Doctoral Dissertation*. University of Greensboro, Greensboro, 1992
- .Jackson SA. Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology* 4: 161-180, 1992.
- Jackson SA. Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology* 7: 135-163, 1995.
- Jackson SA. Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 67: 76-90, 1996.
- Jackson SA. Joy, fun, and flow state in sport. In: YL Hanin (Ed), *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 135-155, 1999.
- Jackson SA & Csikszentmihalyi M. *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999.
- Jackson SA & Eklund RC. Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 24: 133-150, 2002.
- Jackson SA, Kimiecik JC. Optimal experience in sport and exercise. In T Horn (Ed), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL, Human Kinetics, pp. 377-399, 2008.
- Jack son SA, Kimiecik JC, Ford S & Marsh HW. Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 20: 358- 278, 1998.
- Jackson SA & Marsh HW. Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 18: 17-35, 1996.
- Kimiecik JC & Stein GL. Examining flow experience in sport contexts: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology* 4: 144-160, 1992.

- LeFevre J. Flow and the quality of experience during work and leisure. In: M Csikszentmihalyi & I Csikszentmihalyi (Eds), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York, CA, Cambridge University Press, 1988.
- Mannell RG & Larson R. Leisure states and “flow” experiences: Testing perceived freedom and intrinsic motivation hypotheses. *Journal of Leisure Research* 20: 289-304, 1988.
- Massimini F, Csikszentmihalyi M & Carli M. The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 175: 545-550, 1987.

Massimini F, Csikszentmihalyi M & Carli M. The monitoring of optimal experience: A tool for psychiatric rehabilitation. In: MW DeVries (Ed), *The experience of psychopathology: Investigating mental disorders in their natural settings*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 270-279, 1992.

- McCarthy PJ. Positive emotion in sport performance: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 4, 50-69, 2011.
- McQuillan J & Conde G. The conditions of flow in reading: Two studies of optimal experience. *Reading Psychology* 17: 109-135, 1996.
- Rathunde K. The context of optimal experience: An exploratory model of the family. *New Ideas in Psychology* 7: 91-97, 1989.
- Rathunde K. The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: ML Maehr & PR Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement: Motivation and adolescent development*. Greenwich, CN, JAI Press Inc, pp. 59-98, 1993.
- Seligman M & Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55: 5-14, 2000.
- Σταύρου ΝΑ. Η μελέτη της ψυχολογικής ροής και ο ρόλος της στην απόδοση. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2001.
- Stavrou NA. Intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation: Examining self-determination theory from flow theory perspective. In: FM Olsson (Ed), *New developments in the psychology of motivation*. Hauppauge, NY, Nova Science Publishers, Inc, pp. 3-25, 2008.
- Stavrou NA, Jackson S, Zervas Y & Karteroliotis K. Flow experience and athletes' performance with reference to the orthogonal model of flow. *The Sport Psychologist* 21: 438-457, 2007.
- Stavrou NA, Psychountaki M & Zervas Y. Flow theory from the multidimensional anxiety perspectives. In: A Papaioannou, M Goudas & Y Theodorakis (Eds), *Proceedings of the 10th*

World Congress of Sport Psychology: "In the dawn of the new millennium", Skiathos, Hellas, pp. 139-141, 2001.

- Stein TK, Kimiecik JC, Daniels J & Jackson SA. Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychological Bulletin* 21: 125-135, 1995.
- Swann C, Keegan RJ, Piggott D & Crust L. A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise* 13: 807-819, 2012.
- Vlachopoulos SP, Karageorghis CI & Terry PC. Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in exercise. *Journal of Sports Sciences* 18: 815-823, 2000.
- Voelkl JE & Ellis GD. Measuring flow experiences in daily life: An examination of the items used to measure challenges and skill. *Journal of Leisure Research* 30: 380-389, 1998.
- Walker GJ, Hull RB & Roggenbuck JW. On-site optimal experiences and their relationship to off-site benefits. *Journal of Leisure Research*

Προγνωστικοί παράγοντες γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών με κοχλιακό εμφύτευμα

Δρ Πάρης Μπίνος Λογοπαθολόγος, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έλενα Λοΐζου, Ειδική Παιδαγωγός MSc, KES College Cyprus

p.binos@external.euc.ac.cy; elena85cy@yahoo.gr

Περίληψη

Εισαγωγή: Στόχος όλων των παιδιών που έλαβαν Κοχλιακό Εμφύτευμα (ΚΕ) πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ομιλίας και η συγκρίσιμη γλωσσική ανάπτυξη με συνομηλίκους φυσιολογικής ακοής. Μέχρι και το 2011 υπολογίζεται ότι περίπου 80.000 νήπια και παιδιά έχουν λάβει ΚΕ ως λύση στο πρόβλημα της απώλειας ακοής τους. Σύγχρονα δεδομένα δείχνουν πως όσα παιδιά λαμβάνουν ΚΕ πριν την ηλικία των δύο ετών, με μέσο όρο καθαρών τόνων (PTA) άνω των 65 dB πριν το χειρουργείο και χωρίς άλλες δυσκολίες θα έχουν τις καλύτερες προϋποθέσεις γλωσσικής ανάπτυξης. Πώς όμως επηρεάζεται η γλωσσική ανάπτυξη ειδικότερα; Ποιοι είναι εκείνοι οι προγνωστικοί παράγοντες που συνδέονται με κάθε υποσύστημα της γλώσσας και μπορούμε να στοχεύσουμε ώστε να παρέχουμε πρώιμη παρέμβαση;

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τους προγνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με κάθε υποσύστημα της γλώσσας. Η ταξινόμηση των παραγόντων θα συμβάλει στην καλύτερη Λογοθεραπευτική παρέμβαση και τροποποίηση των αντίστοιχων πρακτικών.

Ευρήματα: Η έρευνα έχει αξιολογήσει πλήθος προγνωστικών παραγόντων. Εδώ παρουσιάζονται δεδομένα για το φύλο, την χρονολογική ηλικία, την αιτιολογία της κώφωσης, την ηλικία πρώτης εμφύτευσης, παράγοντες της διαδικασίας της παιδιατρικής ακουστικής παρέμβασης, την γνώση μιας ή περισσότερων γλωσσών, την ένταξη σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, τον βαθμό ανάμιξης των γονέων στην παρέμβαση και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Κάθε παράγοντας συνδέθηκε με αντίστοιχο γλωσσικό υποσύστημα.

Συμπεράσματα: Η εύρεση του τρόπου επηρεασμού κάθε προγνωστικού παράγοντα στην εξέλιξη της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί αναγκαίο βήμα για την διαμόρφωση κατάλληλων τεχνικών παρέμβασης της Λογοθεραπείας.

Λέξεις Κλειδιά: γλωσσική ανάπτυξη; κοχλιακό εμφύτευμα; προφορική εκπαίδευση; Λογοθεραπεία; Πρόγνωση; βαρηκοΐα

Abstract

Introduction: The aim of children who receive a Cochlear Implant (CI) is to develop speech production skills at the same level with their hearing peers. From 2011 almost 80.000 infants received a CI for their hearing loss. Recent data revealed that children who received a CI before two years of age and their pure tone average (PTA) is more than 65 dB before implantation and no other difficulties, will have the best prospects for developing normal language development. It is important to reveal the prognostic factors associating with language subsystems and then providing early habilitation.

Aim: The aim of the current literature review is to unravel factors associating with the language system of these children and to classify them, so be able to update the clinical practices of Speech Pathology.

Results: Recent data evaluated a plethora of prognostic factors examining their role into language development of young CIs. Among them the gender, chronological age, etiology of deafness, age at implantation, family's dominant language, family's socio-economic background, operation factors, school inclusion criteria and family's feedback. Each factor is associated with a specific language subsystem.

Discussion: It is crucial for clinical practices of Speech Pathology to examine the role of each parameter to language development.

Keywords: language development; cochlear implant; oral/aural education; speech pathology; Prognosis; hearing loss

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ακαδημία ΩΡΛ αλλά και την Αμερικανική Ακαδημία Παιδιάτρων (2017), ο Πρώιμος Ανιχνευτικός Έλεγχος Ακοής των νεογνών (Newborn Infant Hearing Screening Program) πραγματοποιείται στα περισσότερα νεογνά πλέον και αποκαλύπτει τελικά μια σημαντική απώλεια ακοής σε ποσοστό 1-2%. Για τα παιδιά αυτά γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τις σημαντικές τους απώλειες ακοής πριν την ηλικία των 6 μηνών, διότι μελέτες έδειξαν ότι η αποκατάσταση της ακοής πριν από την ηλικία αυτή, συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη ομιλητικών ικανοτήτων συγκρίσιμων με εκείνων των παιδιών φυσιολογικής ακοής (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter & Mehl, 1998). Σε αντίθετη περίπτωση μια διάγνωση σοβαρής βαρηκοΐας σε ηλικία των 2 ή 3 ετών, όπως συνέβαινε παλαιότερα, θα λειτουργήσει αρνητικά επηρεάζοντας μελλοντικά την ομιλία και την γλώσσα γενικότερα αλλά και τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού.

Ο Πρώιμος Ανιχνευτικός Έλεγχος Ακοής δεν είναι η επίσημη αξιολόγηση της ακοής που πραγματοποιείται αφού αποτύχει το παιδί στον έλεγχο αυτό. Εφόσον αποτύχει λοιπόν στον ανιχνευτικό έλεγχο, η οικογένεια λαμβάνει παραπομπή για πλήρη ακοολογικό έλεγχο (αμφίπλευρα και σε όλες τις συχνότητες), ενώ δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε και την ύπαρξη των ψευδώς θετικών ποσοστών του ανιχνευτικού ελέγχου. Πρόκειται δηλαδή για ένα ποσοστό 2-7% των νεογνών, που ενώ απέτυχαν στον ανιχνευτικό δεν ανιχνεύτηκε τελικά κάποια απώλεια ακοής κατά την μετέπειτα διεξαγωγή της επίσημης αξιολόγησης. Ειδικό βάρος για την ανίχνευση δίνεται σε περιπτώσεις όπου οι οικογένειές τους έχουν ιστορικό παραγόντων που αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης κάποιας απώλειας ακοής. Τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να θεωρούνται:

- Μητέρες με σοβαρές ασθένειες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης
- Οικογένειες με ιστορικό βαρηκοΐας
- Λήψη φαρμάκων από την μητέρα, όπου είναι γνωστή η επίδρασή τους στην ακοή
- Μωρά με χαμηλό βάρος γέννησης ή πρόωρες γεννήσεις
- Μωρά όπου γεννιούνται με στέρηση οξυγόνου ή αναπνευστικές δυσκολίες
- Υψηλό ίκτερο
- Σύνδρομο που συνδέονται με απώλεια ακοής
- Τυχόν κρανιοπροσωπικές ανωμαλίες παιδιού
- Μολύνσεις με κυτταρομεγαλοϊό, έρπηκτλ
- Χαμηλό σκορ Apgar (1 και 5 λεπτά μετά την γέννηση)

Αυτές τις σοβαρές απώλειες ακοής που μπορεί και ανιχνεύει ο Πρώιμος Ανιχνευτικός Έλεγχος μαζί με την επίσημη διάγνωση που ακολουθεί έρχεται να αποκαταστήσει σήμερα η αιχμή της τεχνολογίας, με το Κοχλιακό Εμφύτευμα (ΚΕ). Τα ΚΕ τοποθετούνται χειρουργικά εδώ και 35 χρόνια περίπου, διαφέρουν από τα απλά ακουστικά βαρηκοΐας και η εξέλιξή τους σήμερα έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των παιδιών αυτών, μέσα από την αύξηση τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής του λόγου. Το 90% των παιδιών με σοβαρές ή πολύ σοβαρές απώλειες ακοής προέρχεται από οικογένειες ακουόντων και μέσο επικοινωνίας τον προφορικό λόγο. Πρόκειται για εξαιρετικά σημαντικές παραμέτρους διότι βασικός στόχος των οικογενειών που προχωρούν στην ΚΕ είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και η ένταξη του παιδιού στο κανονικό σχολείο με φυσιολογικά ακούοντα παιδιά. Η τοποθέτηση του ΚΕ συμβάλλει παράλληλα και στην έγκαιρη ωρίμανση της ακουστικής οδού μέσα από την παροχή ακουστικών ερεθισμάτων που δεν θα ήταν δυνατό να εντοπιστούν με άλλο τρόπο (Eggermont, Ponton, Don, Waring&Kwong, 1997; Sininger, Doyle&Moore, 1999).

Η ανάπτυξη όμως της ομιλίας των παιδιών με ΚΕ δεν θα πραγματοποιηθεί από μόνη της και μόνο λόγω της χειρουργικής τοποθέτησης του ΚΕ. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη, ότι η τοποθέτηση του ΚΕ είναι η «μισή δουλειά», διότι κρίσιμο μετεγχειρητικό ρόλο έχει τόσο η Λογοθεραπευτική παρέμβαση όσο και η αλληλεπίδραση με τον λεγόμενο «επικοινωνιακό παρτενέρ» γονέα/κηδεμόνα (Quittner, Leibach&Marciel, 2004). Παρόλα αυτά όμως, σε πλήθος ερευνών έχει διαπιστωθεί μεγάλη ετερογένεια στις επιδόσεις των παιδιών με ΚΕ και αυτό αποτελεί μια ακόμα ερευνητική πρόκληση. Για να αναμένουμε μια μετεγχειρητική πορεία συγκρίσιμη με παιδιά τυπικής ανάπτυξης σημαντικό ρόλο παίζει η αξιολόγηση κάποιων παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά (όταν δεν επιτυγχάνονται εγκαίρως) στην γλωσσική ανάπτυξη.

Παράγοντες

Οι παράγοντες, η επίδραση των οποίων διερευνήθηκε κατά πόσο επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Οι παράγοντες των κατηγοριών αυτών αξιολογήθηκαν σε πλήθος ερευνών που εστίασαν στην ΚΕ και αντίστοιχα στις γλωσσικές επιδόσεις αυτών των παιδιών. Στη παρούσα μελέτη, όταν γίνεται αναφορά στην γλώσσα εννοούμε τόσο τον τομέα αντίληψης όσο και της παραγωγής του λόγου. Έτσι, μπορούμε να ταξινομήσουμε παράγοντες που 1) σχετίζονται με το παιδί 2) με την ακοή και 3) με το περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί.

Ειδικότερα, για την κατηγορία παραγόντων συσχέτισης με το παιδί εννοούμε κάθε στοιχείο που κληρονομεί το παιδί. Σημαντικός παράγοντας της ίδιας κατηγορίας είναι και η ύπαρξη τυχόν συνοδών χαρακτηριστικών που επιβαρύνουν την γενική εικόνα. Ως τέτοια πρέπει να θεωρούνται η ύπαρξη συνδρόμων, η διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα, γνωστικές δυσκολίες (δυσκολίες διαδοχικής μνήμης, μαθησιακές δυσκολίες), νοητική αδυναμία, δυσφασία (Gerardetal, 2010). Συνοδά χαρακτηριστικά θα πρέπει να αναμένουμε σε ένα 30-40% των παιδιών με πολύ μεγάλη βαρηκοΐα (Filipoetal. 2004), παρόλο που παλαιότερα ο πληθυσμός αυτός εξαιρούνταν της κοχλιακής εμφύτευσης (Edwards, 2007), ενώ σήμερα έχουν αυξηθεί τα παιδιά με ΚΕ και πρόσθετες άλλες δυσκολίες.

Ως προς την δεύτερη κατηγορία παραγόντων ταξινομούμε παράγοντες που συνδέονται με την ακοή. Η χρονολογική ηλικία κατά την οποία γίνεται η ΚΕ, η πρώιμη ανίχνευση της απώλειας ακοής, η ενίσχυση της ακοής προεγχειρητικά με κάποιο ακουστικό βαρηκοΐας, το χρονικό διάστημα χρήσης του ΚΕ αλλά και ένα «καλό» ακουστικό υπόλοιπο προεγχειρητικά είναι μερικοί σημαντικοί παράγοντες που ταξινομούνται στη κατηγορία αυτή. Στην ίδια κατηγορία τοποθετούνται και η καλή κατάσταση ενός άθικτου νευρολογικού συστήματος, το βάθος τοποθέτησης του ηλεκτροδίου του ΚΕ, ο αριθμός των καναλιών του ΚΕ αλλά και η σωστή ρύθμιση εκ μέρους του ΩΡΑ (Francisetal, 2008).

Για τη κατηγορία των περιβαλλοντικών παραγόντων, οι μελέτες αναφέρουν το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας του παιδιού με ΚΕ (Niparkoetal. 2011), την

αλληλεπίδραση γονέα/κηδεμόνα με το παιδί με ΚΕ (Sarantetal. 2009), το μικρό μέγεθος της οικογένειας και το μοντέλο εκπαίδευσης του παιδιού (Eisenbergetal. 2004; Johnson & Goswami, 2010). Τέλος, άλλος ένας κρίσιμος παράγοντας που αξιολογήθηκε η επίδρασή του στην γλωσσική ανάπτυξη ήταν και η επιλογή του κατάλληλου σχολικού πλαισίου που έγινε από γονείς και ειδικούς για το παιδί.

Ευρήματα

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης δείχνουν ποικίλα ευρήματα για το πλήθος αυτών των παραγόντων που αξιολογήθηκαν ως προς τον βαθμό επηρεασμού της γλωσσικής ανάπτυξης. Για τη πρώτη κατηγορία που σχετίζεται με το ίδιο το παιδί και ως προς τον παράγοντα φύλο, οι έρευνες από την τυπική ανάπτυξη, έδειξαν ότι επηρεάζει τις γλωσσικές επιδόσεις αφήνοντας ένα προβάδισμα στα κορίτσια έναντι των αγοριών. Πρόκειται για εύρημα το οποίο αφορά όχι μόνο την τυπική ανάπτυξη, αλλά έχει βρεθεί και στα παιδιά με ΚΕ (Geers, Nicholas & Sedey, 2003). Η ύπαρξη τυχόν συνοδών δυσκολιών δείχνουν να καθυστερούν την γλωσσική ανάπτυξη παρόλο που ακόμα και στις περιπτώσεις αυτές, οι μελέτες αναφέρουν οφέλη από την τοποθέτηση ενός ΚΕ στα παιδιά αυτά (Berrettinietal. 2008). Από την άλλη μεριά ένα καλό γνωστικό προφίλ κατά την διεπιστημονική διάγνωση, δεν δείχνει αρκετό για την ομαλή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης (Meinzen-Derretal. 2010). Σύμφωνα με τους Yoshidak.συν. (2009) για παιδιά με αιτία κώφωσης τον κυτταρομεγαλοϊό (CMV) θα πρέπει να αναμένουμε χαμηλά αντιληπτικά σκορ, αλλά και φτωχή παραγωγή.

Δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη αναφέρονται και από μελέτες που εστίασαν στις συντακτικές ικανότητες αυτών των παιδιών. Έτσι, αδυναμίες εντοπίστηκαν στην ανάκληση προτάσεων και στην κατανόηση ή παραγωγή μορφημάτων (Young & Killen, 2002). Από την άλλη μεριά μελέτες ανέφεραν καλές επιδόσεις στο βασικό λεξιλόγιο (Spencer, 2004).

Ως προς τη κατηγορία των παραγόντων σχετιζόμενων με την ακοή οι πρόσφατες μελέτες αναφέρουν πως η χρονολογική ηλικία εμφύτευσης παίζει σημαντικό ρόλο ως προς την γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, οι πρώτες έρευνες τόνισαν την ανάγκη τοποθέτησης ενός ΚΕ πριν την ηλικία των τριών ετών (Kirketal, 2002), ενώ αργότερα το ηλικιακό όριο έπεσε στα δύο έτη (Taitetal. 2007; Hayesetal. 2009). Πλέον, οι μελέτες αναφέρουν την ανάγκη τοποθέτησης πριν το πρώτο έτος της χρονολογικής ηλικίας (Dettmanetal. 2007; Ertmeretal. 2007). Ο χρόνος χρήσης του ΚΕ βρέθηκε πως σχετίζεται θετικά όταν υπάρχει αντίστοιχα μεγάλη διάρκεια χρήσης του ΚΕ (Artieresetal. 2009), ενώ και η χρήση ενός ακουστικού βαρηκοΐας μαζί με σημαντικό υπόλοιπο ακοής προεγχειρητικά, συμβάλλουν θετικά στη πρόγνωση της γλωσσικής ανάπτυξης (Artieresetal. 2009).

Επιπλέον, θετικά αποτελέσματα αναφέρονται και για την αμφίπλευρη ακουστική ενεργοποίηση, αλλά και την αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση (Nitttrouer & Chapman, 2009; VanDeunetal. 2010; Taitetal. 2010; Boonsetal. 2012a). Σημαντικό κομμάτι της Λογοθεραπευτικής παρέμβασης μετεγχειρητικά παίζει και το μοντέλο που θα επιλεγεί για την εκπαίδευση του παιδιού με ΚΕ. Ο ρόλος των Λογοπαθολόγων είναι να κάνουν χρήση εκείνων των Τεκμηριωμένων Πρακτικών που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους σε πλήθος μελετών, έχοντας υπόψη το γεγονός πως οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών είναι σε ποσοστά 90% ακούοντες, δεν είναι γνώστες άλλων εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας (πχ. νοηματικής) και προχώρησαν στην επιλογή του ΚΕ διότι το παιδί τους θέλουν να αποκτήσει ομιλία, δηλαδή προφορικό λόγο. Μέσα από την τακτική παρακολούθηση των νέων δεδομένων οι Λογοπαθολόγοι πρέπει να κάνουν χρήση των βέλτιστων κλινικών πρακτικών. Έτσι, η επιλογή της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών με ένα μοντέλο ενίσχυσης του προφορικού λόγου δια μέσου της λήψης ακουστικών ερεθισμάτων αποτελεί σήμερα μια αποδεδειγμένη καλή πρακτική για τα παιδιά αυτά με προγλωσσική νευροαισθητηριακή κώφωση που έλαβαν ΚΕ μονόπλευρα ή αμφίπλευρα (Bowers, 2016; Dornan, Hickson, Murdoch, Houston & Constantinescu, 2010; Percy-Smithetal. 2017). Παρόλα αυτά, η έρευνα δεν έχει αναδείξει ακόμα ποιες είναι οι μακροπρόθεσμες επιδόσεις των παιδιών με αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση

και το πώς επηρεάζεται η γλωσσική ανάπτυξη από τα ακουστικά αυτά ερεθίσματα (Niparkoetal. 2011).

Στην τελευταία κατηγορία, αυτής της επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων στην γλωσσική ανάπτυξη η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε σημαντικές παρατηρήσεις. Ειδικότερα, η μελέτη των Niparkok.συν. (2011) αλλά και των Gerardk.συν. (2010) τόνισαν την θετική συμβολή ενός υψηλού κοινωνικο-οικονομικού προφίλ της οικογένειας του παιδιού με ΚΕ στην βελτίωση της επικοινωνίας του μέσω της γλώσσας. Ο υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης του «επικοινωνιακού παρτενέρ» συνέβαλε επίσης θετικά στην αποκατάσταση της επικοινωνίας των παιδιών με ΚΕ (Sarantetal. 2009). Μέσα από το εύρημα αυτό τονίζεται και η ανάγκη εφαρμογής μετεγχειρητικά μοντέλων εκπαίδευσης των παιδιών από τους Λογοπαθολόγους, τα οποία θα εντάσσουν τον γονέα/κηδεμόνα στην θεραπευτική διαδικασία και θα τον καθιστούν «θεραπευτή» (Percy-Smithetal. 2017). Η επιλογή του κατάλληλου σχολικού πλαισίου είναι άλλη μια απόφαση-ορόσημο που πρέπει να πάρουν οι γονείς κατά την μετεγχειρητική πορεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΚΕ που εντάχθηκαν στο κανονικό σχολείο είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην προφορική τους επικοινωνία σε σύγκριση με παιδιά τα οποία παρακολούθησαν ειδικά σχολεία (Geersetal. 2003). Μάλιστα από τα στοιχεία των ΗΠΑ και του Καναδά προέκυψε ένα ποσοστό της τάξης του 71% για την ένταξη των παιδιών με ΚΕ σε κανονικό σχολείο τρία χρόνια μόλις μετά το ΚΕ (Geers&Brenner, 2003) ενώ για την Ολλανδία το αντίστοιχο ποσοστό ήταν στο 30% με αυξητικές τάσεις (Boonsetal. 2012b). Τέλος, η πολυγλωσσία στο περιβάλλον της οικογένειας δείχνει να έχει αρνητικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη, ενώ οι γονείς που επέλεξαν την προφορική μέθοδο επικοινωνίας με το παιδί τους έδωσαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνους της ολικής μεθόδου ή μόνο της νοηματικής (Johnson&Goswami, 2010).

Συζήτηση

Τα συμπεράσματα ειδικά κάποιων από τις παραπάνω έρευνες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και πρέπει να θεωρούνται ιδιαίτερα έγκυρα, διότι αφορούν την αξιολόγηση αυτών των παραγόντων σε μεγάλο πλήθος συμμετεχόντων (>100 παιδιών) (Geersetal. 2003; Niparkoetal. 2011). Αυτή η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι δεν είναι εύκολη η συλλογή μεγάλου δείγματος παιδιών ΚΕ ή και όταν βρεθούν να αξιολογηθούν μέσα σε διαμήκεις μελέτες. Τόσο οι Λογοπαθολόγοι, οι οποίοι αναλαμβάνουν ως μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, την αξιολόγηση και παρέμβαση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΚΕ όσο και τα υπόλοιπα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων πρέπει να προσαρμόσουν την θεραπευτική τους παρέμβαση αλλά και συμβουλευτική αντίστοιχα των ανωτέρω πορισμάτων. Οι Λογοπαθολόγοι θα πρέπει να θυμούνται ότι για την ομάδα αυτή των προγλωσσικών παιδιών με ΚΕ ένα καλό προφίλ αντίληψης της γλώσσας δεν σημαίνει οπωσδήποτε και καλές επιδόσεις στη παραγωγή. Παρόλο που υπάρχει η τάση επιλογής της ολικής επικοινωνίας για τα παιδιά αυτά, εν τούτοις τα στοιχεία δεν στηρίζουν μια τέτοια επιλογή και η επιλογή αλλαγής του μοντέλου εκπαίδευσης μπορεί να γίνει κατά την διάρκεια της αποκατάστασης άμεσα και σε σχέση με τις επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού.

Τα κλινικά δεδομένα αλλάζουν για τις διεπιστημονικές ομάδες και τα νέα στοιχεία πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ο πρώιμος ανιχνευτικός έλεγχος της ακοής, η κοχλιακή εμφύτευση πριν το πρώτο έτος ζωής καθώς και το γεγονός πως έρευνες αναφέρουν αύξηση των περιστατικών, όπου επιλέγεται η αμφίπλευρη κοχλιακή εμφύτευση δημιουργούν νέα δεδομένα και για την επιλογή του επικοινωνιακού μοντέλου αλλά και την κατάλληλη ένταξη σε σχολικό πλαίσιο. Τα οφέλη της μετεγχειρητικής εκπαίδευσης πάνω στην κατεύθυνση της χρήσης της ακοής ώστε να αναπτυχθεί η ομιλία, έναντι παλαιών μεθόδων που δεν προωθούσαν την εκμετάλλευση του ακουστικού καναλιού είναι πλέον καταγεγραμμένα και δεν μπορούν να αγνοηθούν (Geersetal. 2017).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Artières, F., Vieu, A., Mondain, M., et al. (2009). Impact of early cochlear implantation on the linguistic development of the deaf child. *OtolNeurotol*, 30, 736–742.
- Berrettini, S., Forli, F., Genovese, E., et al. (2008). Cochlear implantation in deaf children with associated disabilities: Challenges and outcomes. *Int J Audiol*, 47, 199–208.
- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J. H., et al. (2012a). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Arch PediatrAdolesc Med*, 166, 28–34.
- Boons, T. et al. (2012b). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 33(5), 617-639.
- Bowers, L. M. (2016). Auditory-verbal therapy as an intervention approach for children who are deaf: A review of the evidence. *EBP Briefs*, 11(6), 1–8. Bloomington, MN: NCS Pearson, Inc.
- Dettman, S. J., Pinder, D., Briggs, R. J., et al. (2007). Communication development in children who receive the cochlear implant younger than 12 months: risks versus benefits. *Ear Hear*, 28(2 Suppl), 11S–18S.
- Dornan, D., Hickson, L., Murdoch, B., Houston, T. & Constantinescu, G. (2010). Is Auditory-Verbal Therapy effective for children with hearing loss?. *The Volta Review*, 110(3), 361-387.
- Edwards, L. C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: a review of outcome research and psychological practice. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 12, 258–268.
- Eggermont, J., Ponton, C., Don, M., Waring, D. & Kwong, B. (1997). Maturational delays in cortical evoked potentials in cochlear implant users. *Acta Otolaryngol*, 117:161-3.
- Ertmer, D. J., Young, N. M., Nathani, S. (2007). Profiles of vocal development in young cochlear implant recipients. *J Speech Lang Hear Res*, 50, 393–407.
- Filipo, R., Bosco, E., Mancini, P., et al. (2004). Cochlear implants in special cases: deafness in the presence of disabilities and/or associated problems. *Acta Otolaryngol Suppl*, 552, 74–80.

- Francis, H. W., Buchman, C. A., Visaya, J. M., et al.; CDaCI Investigative Team. (2008). Surgical factors in pediatric cochlear implantation and their early effects on electrode activation and functional outcomes. *OtolNeurotol*, 29, 502–508.
- Geers, A. E., Nicholas, J. G., Sedey, A. L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear Hear*, 24(1 Suppl), 46S–58S.
- Geers, A. et al. (2017). Early sign language exposure and cochlear implantation benefits. *Pediatrics*, 140(1):e20163489.
- Gérard, J. M., Deggouj, N., Hupin, C., et al. (2010). Evolution of communication abilities after cochlear implantation in prelingually deaf children. *Int J PediatrOtorhinolaryngol*, 74, 642–648.
- Kirk, K. I., Miyamoto, R. T., Lento, C. L., et al. (2002). Effects of age at implantation in young children. *Ann OtolRhinolLaryngol Suppl*, 189, 69–73.
- Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *J Speech Lang Hear Res*, 53, 237–261.
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Grether, S., et al. (2010). Language performance in children with cochlear implants and additional disabilities. *Laryngoscope*, 120, 405–413.
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., et al. CDaCI Investigative Team. (2011). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA*, 303, 1498–1506.
- Nittrouer, S., & Chapman, C. (2009). The effects of bilateral electric and bimodal electric–acoustic stimulation on language development. *Trends Amplif*, 13, 190–205.
- Percy-Smith et al. (2017). Auditory verbal habilitation is associated with improved outcome for children with cochlear implant. *Cochlear Implants International*. DOI 10.1080/14670100.2017.1389020.
- Quittner AL, Leibach P, Marciel K. The impact of cochlear implants on young deaf children: new methods to assess cognitive and behavioral development. *Arch Otolaryngol Head Neck Surg*. 2004; 130(5):547–554. [PubMed: 15148175].
- Sininger, S., Doyle, J. & Moore, K. (1999). The case for early identification of hearing loss in children. Auditory system development, experimental auditory deprivation and development of speech perception and hearing. *PediatrCLin North Am*, 46:1-14.
- Tait, M., Nikolopoulos, T. P., De Raeve, L., et al. (2010). Bilateral versus unilateral cochlear implantation in young children. *Int J PediatrOtorhinolaryngol*, 74, 206–211.

- Van Deun, L., van Wieringen, A., Scherf, F., et al. (2010a). Earlier intervention leads to better sound localization in children with bilateral cochlear implants. *AudiolNeurotol*, 15, 7–17.
- Yoshida, H., Kanda, Y., Takahashi, H., et al. (2009). Cochlear implantation in children with congenital cytomegalovirus infection. *OtolNeurotol*, 30, 725–730.
- Young, G. A., & Killen, D. H. (2002). Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant. *AnnOtolRhinolLaryngol*, 111, 802–810.

Παιδαγωγική και Διδακτική Παρέμβαση σε μαθητή ΥΨΙΜ – Η σύγχρονη πραγματικότητα 2014/2015

Μπίρμπα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

cbirbaki@gmail.com

Περίληψη

Τα χαρισματικά παιδιά «ορίζονται» κυρίως μέσα από τη σύνθεση των άνω του μέσου όρου γενικών ικανοτήτων, του υψηλού επιπέδου προσήλωσης σε ότι κάνουν και της δημιουργικότητάς τους (Renjuli&Reis, 1997). Η δική μας Μελέτη Περίπτωσης μάλλον αφορά έναν μαθητή που συνδυάζει τη χαρισματικότητα με αυτό που διεθνώς αποδίδεται με τον όρο ΥΨΙΜ (Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης). Αυτό, γιατί μέσα σ άλλα, ο Κ. λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών και γνωστικών του ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, κατάφερε να καλύψει τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους – κάτι που σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2008) χαρακτηρίζει τα HighAbilityChildren. Όταν ο Κ. ξεκίνησε την Α' Δημοτικού – και, αρχικά, με βάση άτυπο σταθμισμένο διερευνητικό τεστ που δόθηκε από την εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής του σχολείου και κατόπιν με βάση τα αποτελέσματα από το WISCIII τα οποία και έδειξαν “γενικό δείκτη νοημοσύνης στα ανώτατα επίπεδα” – βρισκόταν γνωστικά σε επίπεδο Δ' Δημοτικού τόσο στο μάθημα της Γλώσσα όσο και των Μαθηματικών. Έκτοτε ο μαθητής άρχισε να δουλεύει, στα χωρικά πλαίσια πάντα της τάξης της ηλικίας του, πάνω στην διδακτέα ύλη της Δ' τάξης, με ένα πρόγραμμα καθαρά εξατομικευμένο και προσανατολισμένο στις αρχές της διαφοροποίησης της μάθησης και δομημένο επάνω σε ασκήσεις εμπλουτισμού, επιτάχυνσης και σχέδια εργασίας (project). Με την λήξη της 3^{ης} ακαδημαϊκής του χρονιάς και αξιολογούμενος καθ όλη τη διάρκεια της περιόδου αυτής με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καθώς και τη συμμετοχή του σε διαγωνισμούς για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ. βράβευση από την Μαθηματική Εταιρεία για την επιτυχία του στον σχολικό διαγωνισμό “Ευκλείδης” σε ηλικία μόλις 7 ετών), ο Κ. έχει ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη της Στ' σε Γλώσσα και Μαθηματικά και φέρει τόσο εξαιρετικά αποτελέσματα σε γνωστικό, μαθησιακό επίπεδο όσο και θετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο (με βάση και τη Γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά, 30-3-2017). Σκοπός του προγράμματος που ακολουθήθηκε για τον Κ. ήταν – και εξακολουθεί να είναι- αφενός η κάλυψη των ειδικών αναγκών του μαθητή και η εξέλιξη του, αφετέρου να δημιουργηθεί μια παιδαγωγική πρόταση για τους συναδέλφους που ανταμώνουν εργασιακά με παιδιά σαν κι αυτόν, προκειμένου η συνεργασία μαζί τους να μην αποτελεί παράγοντα στρες μα κίνητρο για δημιουργία και ανάπτυξη.

Λέξεις -κλειδιά: Χαρισματικά παιδιά; ΥΨΙΜ; παιδαγωγική παρέμβαση; θεσμικό πλαίσιο; καλές πρακτικές; καινοτόμες δράσεις

Abstract

Charismatic children are "defined" mainly by the composition of the above-average general skills, high-level commitment to whatever they do and their creativity (Renjuli& Reis 1997). Our Case Study is probably about a student who combines charisma with what is internationally attributed to the term "Higher Learning Competences". That, because among others, K. due to his developed cognitive abilities, predispositions, motivations and interests, managed to cover the curriculum of the Joint Primary School Curriculum at a considerably faster pace and at a considerably superior level of abstraction and complexity than the overwhelming majority of his peers - something that, according to H. Matsangura (2008) features High Ability Children. When K. started the First Grade of Primary School- and, initially, based on an informal, weighted, exploratory test given by the school's special education teacher, and then based on the results from WISC III which showed "a general index of intelligence of the highest levels "- knowledgeably he was at the 4th grade of 'Primary school regarding both the Language Course and the Mathematics one. Since then, the pupil has begun to work, in the context of a class with children of his age, but following the curriculum of the fourth grade, with a purely personalized schedule and one that was directed by the principles of learning differentiation and was structured on enrichment, accelerating and work plans (project). Upon the expiration of the 3rd academic year and having been assessed throughout during this period with alternative forms of assessment and his participation in contests for older children (eg he was award by the Mathematical Society for his success in the school competition "Euclides" at the age of 7), K. has completed the curriculum of the Sixth grade in Language and Mathematics and has achieved such excellent results to a cognitive, learning level as well as positive results at an emotional, social level (also based on the KEDDI A 'Piraeus, 30-3-2017). The purpose of the program followed for K. was - and still is - a question of covering the pupil's specific needs and his development, and of creating a pedagogical proposal for colleagues who work with children like him so that cooperation with them is not a stress factor but an incentive for creation and development. Short Curriculum Vitae Birba Aikaterini graduated from the Department of Primary Education of the University of Patras in 2002. Since that very same year, she has begun to practice as a teacher in various schools in Greece, participating in a variety of programs of diversity and multiculturalism (either within a school context - for example. Repatriation and Aliens Program, or out of it e.g. Camps for People with disabilities), preparing a variety of educational projects with her students, watching various seminars and taking part as an introducer in conferences and workshops. She has been dealing with the Theatrical Game since 2007 and during this period she bears the title of postgraduate student of Democritus University of Thrace. At the same time, in 2015, she began her contribution to the seminars of self-improvement, self-development and adult self-awareness of the Metamorphosi Group, to which has been training for the last 3 years.

Keywords: Charismatic children; Higher Learning Competences; institutional framework; good practice.

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί, στην ουσία, καταγραφή της δικής μας εμπειρίας κατά την πρώτη επαφή και μετέπειτα συνεργασία και δόμηση διδακτικών πλάνων με τον χαρισματικό μαθητή υψηλής ικανότητας Κ. Όσα ακολουθούν, πρόθεση έχουν να "βοηθήσουν" συναδέλφους, γονείς και όλους όσους ενδεχομένως έρθουν σε επαφή με χαρισματικούς μαθητές - των οποίων το ποσοστό δεν είναι διόλου αμελητέο - να μην "πάθουν" αυτό που συνέβη σε εμάς... Τρομάξαμε. Ο φόβος όμως στο δικό μας πόστο

είναι κάτι που χρειάζεται να υπερπηδάμε κάθε μέρα ίσως, προκειμένου να στεκόμαστε αντάξιοι του έργου και της ευθύνης που έχουμε αναλάβει και που μας φέρει εδώ. Γνωρίζαμε πως υπάρχουν άνθρωποι *υψηλής νοημοσύνης, εξαιρετικής ευφυΐας, ταλαντούχα μυαλά* (Αϊνστάιν, Γκασπάροφ, Στίβεν Χόκινγκ, Μότσαρντ, Χανς Ζίμμερ). Όμως - για κάποιο λόγο – δεν είχαμε φανταστεί ποτέ ως το 2014 τους ανθρώπους αυτούς στην παιδική τους ηλικία. Σαν μαθητές. Η αρχή έγινε, όπως τα περισσότερα πράγματα στη χώρα μας, **τυχαία**.

Ορισμοί

Αρκετοί είναι οι ορισμοί (για τη ακρίβεια οι περιγραφές) που συναντά κάποιος στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, όσον αφορά τους όρους *χαρισματικός* και *υψηλής ικανότητας* μαθητής. Και φυσικά το περιεχόμενο και η χροιά τους αλλάζει, ανάλογα με το ποιος δίδει τον ορισμό (π.χ. ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, κηδεμόνας). Θα υιοθετήσουμε εδώ, προς χάριν συνεννόησης και απόδοσης μιας αρχικά σαφούς εικόνας ακόμα και για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τους ορισμούς αυτούς, τους εξής δύο:

Ως *ΥΨΙΜ* μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωστικών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγγούρας, 2008).

Ενώ *Χαρισματικός* είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική (National Association for Gifted Children –NAGC, 2018)

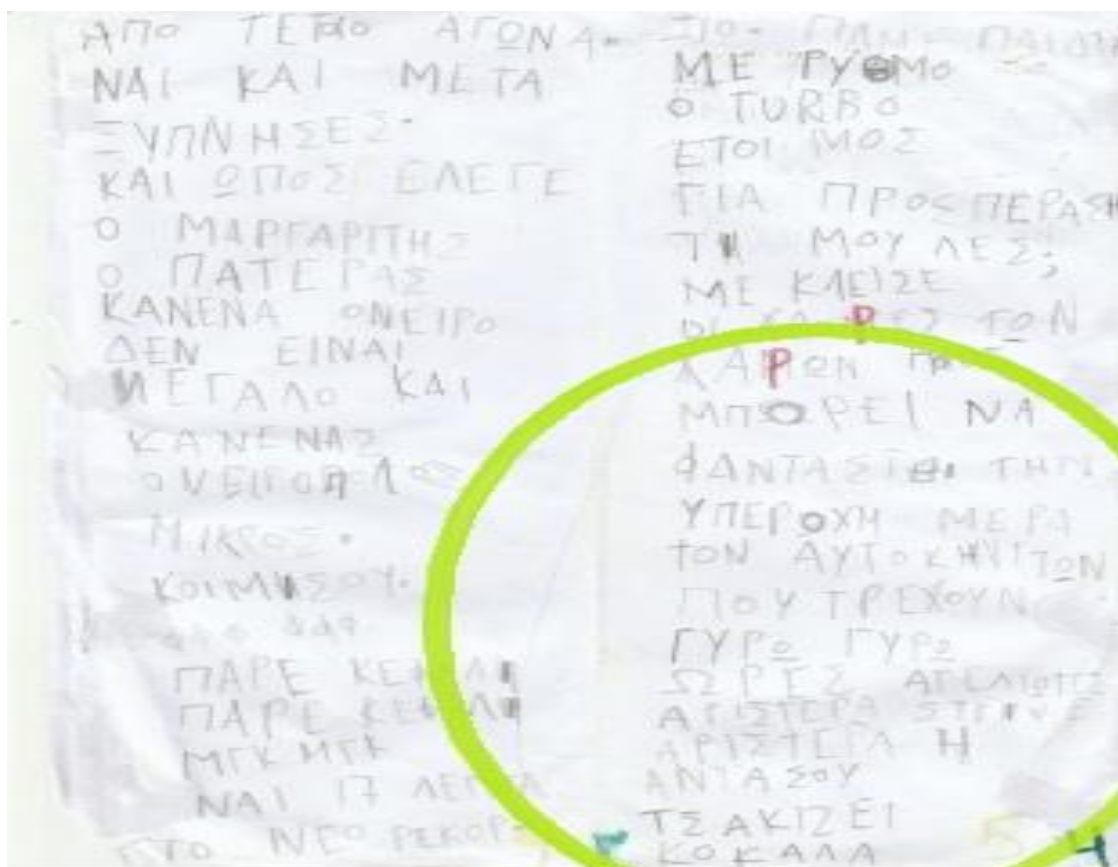
Μεθοδολογία – Περιγραφή

Επιλέχθηκε η *Περιγραφική Μελέτη Περίπτωσης - descriptive case study* (Yin, 2009), καθώς ως τέτοια ορίζεται μια εμπειρική έρευνα, που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο, στο πλαίσιο της πραγματικότητας, ειδικά όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρα (Yin, 1994).

Συμμετέχων, ο μαθητής Κ. 4^ο Δ.Σ. Κορυδαλλού. Χρονική περίοδος τα ακαδημαϊκά έτη 2014/2015 με 2017/2018. Εργαλεία μας, η παρατήρηση, η καταγραφή, διαγνωστικά τεστ, project, ερωτηματολόγια, εξατομίκευση διδασκαλίας, διαφοροποίηση διδασκαλίας, ασκήσεις επιτάχυνσης/ εμπλουτισμού, άρση πρωτοβουλιών, υπέρβαση εμποδίων και κάλυψη κενών του σχετικού θεσμικού πλαισίου.

Λόγω του ότι το όλο εγχείρημα που ακολουθεί, ξεκίνησε σαν προσωπική - απ' ότι σύντομα θα κατανοήσει ο αναγνώστης το γιατί - υπόθεση της συντάκτριας του άρθρου, θα μου επιτραπεί για λίγο η χρήση α' ενικού αριθμού στην περιγραφή.

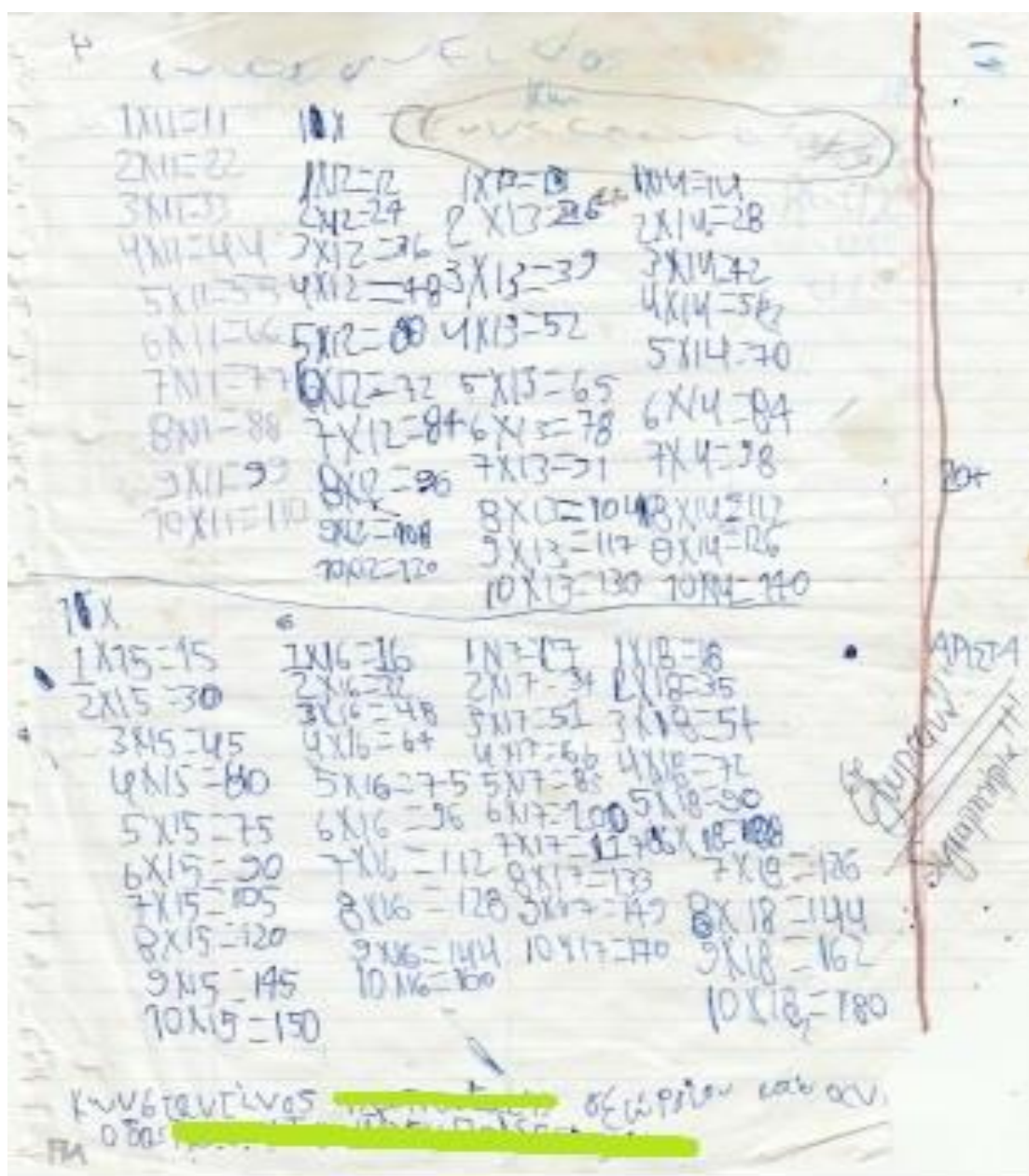
Τέλη Οκτώβρη του 2014 και ενώ είχα την Α' δημοτικού στο σχολείο μας, σε μια επίσκεψη σε κάποιο φιλικό σπίτι, πέφτει στο οπτικό μου πεδίο ένα πολυσέλιδο μεγέθους Α4 όπου υπήρχε γλαφυρή η περιγραφή αναμετάδοσης ενός αγώνα της φόρμουλα. Επρόκειτο για ένα κείμενο εξολοκλήρου γραμμένο με κεφαλαία, όπου υπήρχε διάλογος, ζωντάνια, ερωταποκρίσεις σε ενεστώτα, κι ήταν εντυπωσιακά ορθογραφημένο. Ρωτώ, λοιπόν: “Καλέ, ποιος τα έχει γράψει αυτά τα ωραία?!?”. “Ο Κ.” Μου “έρχεται” η απάντηση [Ο Κ. ήταν 6 χρονών και πριν ενάμιση μήνα είχε κι αυτός ξεκινήσει την Α' δημοτικού] Υπήρξε σιωπή για λίγο και μετά, στην προηγούμενη απάντηση, προστέθηκε ένα: “... πριν 2 χρόνια”. Ύστερα από λίγο έρχεται ο Κ. και ρωτά τον πατέρα του: “Μπαμπά; ποια κατά τη γνώμη σου εικόνα νερού αντιστοιχεί σε καθένα από τα 3 διαφορετικά μεγέθη Hz που έχει από κάτω;” [η τηλεόραση έπαιζε σε ένα συνδρομητικό κανάλι, στα Αγγλικά, κάτι σαν ντοκιμαντέρ για τον ήχο και πώς επιδρά στους σχηματισμούς που παίρνει το νερό με τη δόνησή του. Εκείνη τη στιγμή ζητούσε από το κοινό να αντιστοιχίσει 3 εικόνων με λεκάνες νερό και τις τιμές των Hz που δίνονταν σαν επιλογές] Του λέω: “Κ. παρακολουθείς την εκπομπή;” “Ναι” “Περί τίνος πρόκειται?”. Μου εξηγεί ακριβώς περί τίνος πρόκειται και με δική μου παρότρυνση, μου αναφέρει πως το βρίσκει πολύ ενδιαφέρον...



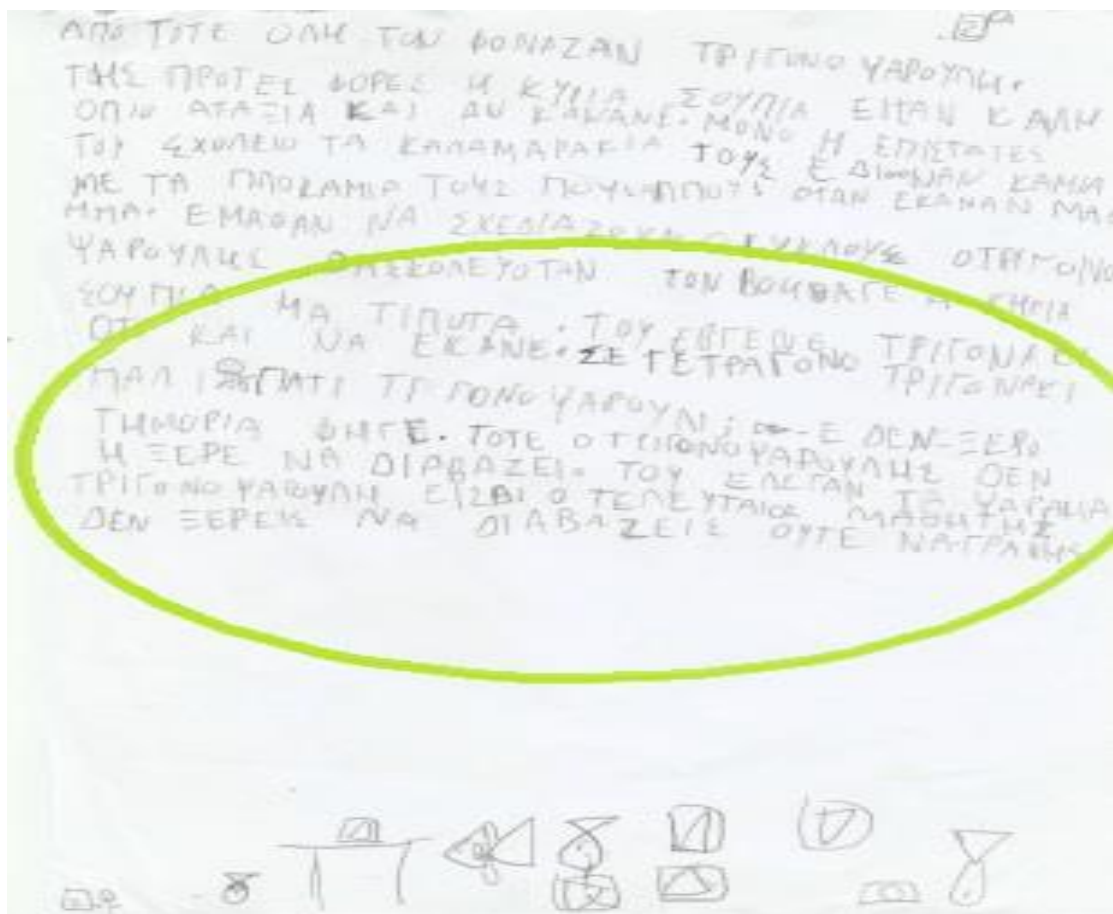
Εικόνα 1. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

Εκεί, αναρωτήθηκα μεγαλόφωνα: “Κάνει κάτι άλλο ο Κ. που... δεν κάνουν συνήθως τα παιδάκια Α’ δημοτικού;”, για να μου έρθουν διάφορα (Εικ.2 έως 5). Ενδεικτικά αναφέρω κάτι σελίδες Α4 πάλι, σε οριζόντια διάταξη, με αριθμούς σε σειρές που έφταναν από την αρχή της σελίδας μέχρι κάτω: $250+300+550-400-100+600\dots =$ ή 35×35 , 35×36 , 35×37 , 35×38 , κάτι σκόρπια ακαταλαβίστικα σε όλη τη σελίδα και το αποτέλεσμα. Ενημερώθηκα πως αυτά τα έκανε μόνος του πριν κοιμηθεί το βράδυ. Ο πατέρας του είχε απαντήσει στα 2,5 του χρόνια την ερώτηση: “Μπαμπά, τι είναι μετά το 20? μετά το 29? μετά το 39?”, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα ο Κ. να κάνει έκτοτε αυτόματη αρίθμηση έως το 1.000.000.

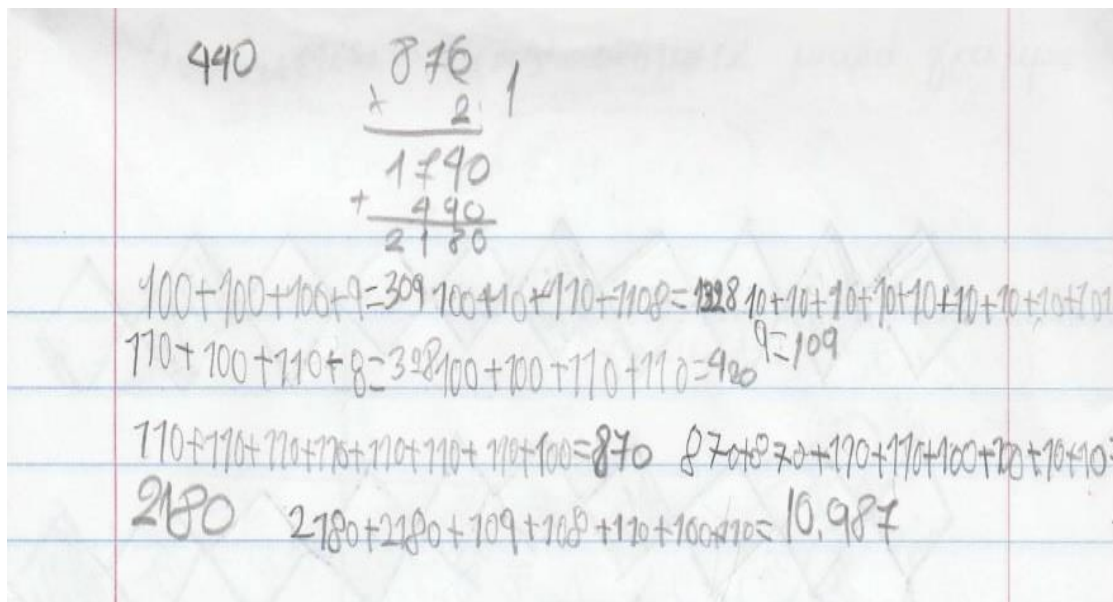
Δε θα μπω σε άλλες λεπτομέρειες. Θα σταθώ στο ότι το παιδί αυτό θεωρούνταν *ατίθασο* στο σχολείο του. Πως *βαριόταν εύκολα*. Ήταν *οξύθυμο*. *Δημιουργούσε προβλήματα*. Παρουσίαζε *επιθετική συμπεριφορά* και «χρειάζοταν να κάνει υπομονή γιατί να υπόλοιπα παιδιά θα τον έφταναν μέχρι τα Χριστούγεννα» [Αυτά άκουγαν έως τώρα οι γονείς του Κ. από το σχολικό περιβάλλον] “Ωραία, λέω στους γονείς, το παιδί σας γνωστικά, μαθησιακά και νοητικά δεν συμβαδίζει με τα συνομήλικα του παιδάκια”. Η πρώτη τους αντίδραση ήταν η αμφισβήτηση. “Μα όχι, σιγά!! Τι είναι αυτά που λες;”. Τους εξήγησα πως στην ηλικία του Κ. προσπαθούμε να κατανοήσουμε έχοντας επιστρατεύσει νου, σώμα, κίνηση, συναίσθημα, μελωδίες πως $5 + 2 = 7$ και εκείνοι με κοιτούσαν φοβισμένοι και κάθε τόσο αντάλλασαν βλέμματα μεταξύ τους για το αν θα μιλήσουν ή όχι. Τα αναφέρω αυτά γιατί είναι σημαντικό να ειπωθεί και να καταφανεί η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι γονείς των χαρισματικών παιδιών. Είναι στην κυριολεξία έντρομοι μιας και – σύμφωνα με τη μαρτυρία τους- μόνιμοι τους, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του Κ. έψαχναν στο διαδίκτυο να δουν... “τι πρόβλημα έχει το παιδί τους”.



Εικόνα 2. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών



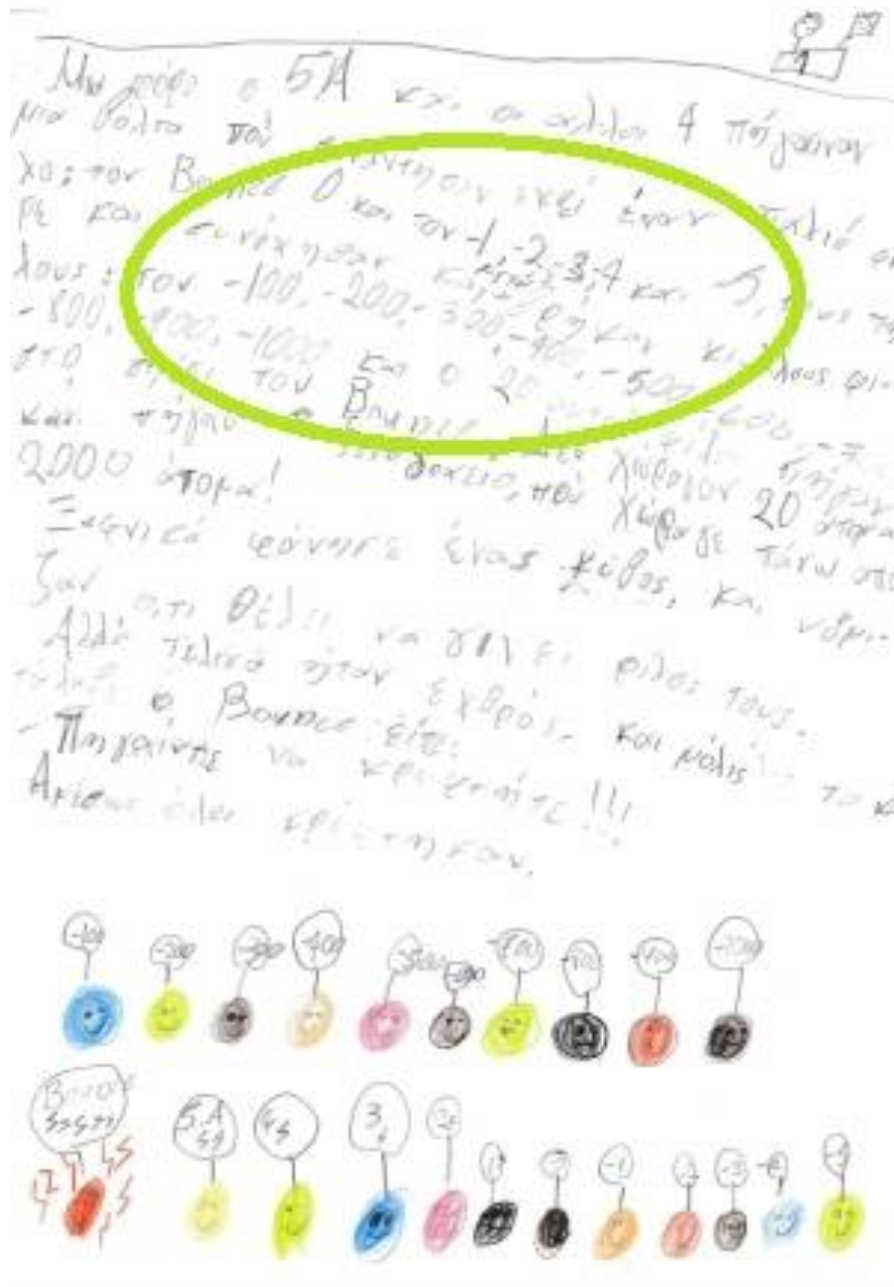
Εικόνα 3. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών



Εικόνα 4. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

Πήρα με την άδειά τους ό,τι στοιχεία είχα στα χέρια μου και ξεκίνησα την αναζήτηση. Ούτε η ίδια γνώριζα περί τίνος πρόκειται. Ευτυχώς, στη σχολική μου μονάδα, διαθέτουμε μια εξαιρετική Ειδική Παιδαγωγό, την κα Σακκή με την καθοδήγηση της οποίας και,

χρησιμοποιώντας αρχικά ένα σταθμισμένο τεστ της Gestalt – το BENDER εμπλουτισμένο με κάποια προβλήματα λογικής Γ' Δημοτικού, επισκέφτηκα την οικογένεια και πέρασα ένα 3ωρο με τον Κ. Η μεθοδικότητά του, η αφοσίωσή του και η ησυχία του ήταν εντυπωσιακές.



Εικόνα 5. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

Πήραμε τα πρώτα δείγματα ενός υψηλού iq. αποκλείοντας το Asperger. Για την ακρίβεια, η Ειδικής Παιδαγωγός περίμενε πλέον δείκτη της τάξης του 140 για τον Κ. και αυτό που μου εξήγησε ήταν πως το παιδί αυτό αν δεν προχωρήσει, όχι μόνο θα παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά και θα το «κάψουμε», μα αργά ή γρήγορα θα παρουσίασε μια εικόνα ψευδών μαθησιακών δυσκολιών από άρνηση και μόνο στις σχολικές εργασίες.

Τα όσα άκουσα συνδέθηκαν συνειρμικά με άλλα ακούσματα «καμένων» περιπτώσεων που είχα σκόρπια ακούσει. «Άνθρωποι με εγκληματική συμπεριφορά και υψηλό iq στις φυλακές!! Η Ελλάδα πρώτη στην εξαγωγή μυαλών στον κόσμο!! Έλληνας επιστήμονας διαπρέπει εκεί, παρακεί και πιο κει πάντως ΟΧΙ εδώ»...

Το όλο θέμα άρχισε να μας απασχολεί πλέον ολοένα και περισσότερο. Αναζητήσαμε με τη Διευθύντρια νόμους και θεσμικά πλαίσια, προκειμένου να συνδράμουμε με κάποιο τρόπο στον ίδιο τον μαθητή και την οικογένειά του. Δεν υπάρχει κάτι που να καλύπτει την περίπτωση του Κ. Τίποτα. Ένα παιδί χαρισματικό, αναφέρεται ως ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δεξιότητες όμως στην πράξη δεν έχει αναπτυχθεί κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προβλεπόταν η παρακολούθηση μαθημάτων έως και 6 μήνες μετά την ύλη των συνομηλίκων του. Όμως όχι κάτι άλλο. Στον ιδιωτικό φορέα ναι - υπάρχουν σχολεία και προγράμματα που μπορεί να παρακολουθήσει ένα τέτοιο παιδί. Στη Δημόσια Παιδεία κάτι τέτοιο δε συμβαίνει.

Πήραμε την άποψη και συμβουλή του Προϊσταμένου και του Σχολικού Συμβούλου της Α'βάθμιας που ανήκουμε, του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής. Μας βεβαίωσαν για το ότι δεν προβλέπεται κάτι σε "σοβαρό επίπεδο" και ότι το παιδί μπορεί να λάβει μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας που όμως θα ήταν εξολοκλήρου ευθύνη της δασκάλας του. Μπορούσε, φυσικά, το παιδί να πάει και σε κάποιο ιδιωτικό...

Ζητήσαμε από τους γονείς να κάνει το παιδί το Wisc III. Το έκαναν, αφού βέβαια, αντιμετώπισαν αντιδράσεις κι από εκεί για το «ποιος ο λόγος?!? Δε θα χρησιμεύσει πουθενά» [ότι βλέπουν λένε οι άνθρωποι]. Το τεστ έδειξε ένα «επίπεδο *Εξαιρετικής Ευφυΐας*» κι έτσι αρχίσαμε να κουβεντιάζουμε το θέμα της μετακίνησης του μαθητή στο σχολείο μας [από το να πάει Θεσσαλονίκη το παιδί στο Ανατόλια – όπως προτάθηκε στους γονείς, προτίμησαν οι άνθρωποι να έρθουν στον Κορυδαλλό] μιας και διαθέταμε μια καταπληκτική επιστήμονα ειδικής παιδαγωγικής και τμήμα ένταξης, σε αντίθεση με το ήδη σχολικό περιβάλλον του Κ. Εντάχτηκαν, φυσικά, όλοι οι συνάδελφοι στο ότι ξεκινάμε ένα εγχείρημα στον... αέρα, μέσα από τη στήριξη και την βοήθεια των προϊσταμένων μας.

Ιανουάριο του 2014 ο Κ. ήρθε το σχολείο μας. Έγινε αξιολόγηση του γνωστικού/μαθησιακού του επιπέδου από το Τμήμα Ένταξης. Του χορηγήθηκε το τεστ Άλφα και με βάση τα αποτελέσματα, το παιδί ξεκίνησε κατευθείαν με βιβλία της Δ' στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Του δόθηκε το αντίστοιχο Ανθολόγιο, η Γραμματική και πορευτήκαμε με αυτά, δημιουργώντας φύλλα εργασίας που κύριο στόχο είχαν να αναδείξουν τη φαντασία και την κιναισθητική του Κ., μιας και αυτά φάνηκε ότι ήταν που έχριζαν καλλιέργειας. Γράφαμε τα πάντα μαζί. Σπάνια του έδινα φωτοτυπία. Μέσα στη μέρα δουλεύαμε με τον Κ. ένα εικοσάλεπτο, όπου προχωρούσαμε την ύλη και, μόνος σχεδόν, μετά δούλευε στα βιβλία. Έπαιρνε φύλλα εργασίας για το σπίτι, που συνήθως τα γράφαμε πάνω στο βιβλίο και είχε είτε να δουλέψει σε αυτά που είπαμε στο σχολείο είτε να κάνει κάποια εργασία εμπλουτισμού (Εικ. 6).

Από τα Χριστούγεννα και έως η λήξη της σχολικής χρονιάς ο Κ. είχε ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη της Δ', έκανε Χ.Α., κλήσεις επιθέτων, γραμματική αναγνώριση λέξεων, (Εικ. 7 έως 11) και είχε ενταχθεί πλήρως στην κοινωνική ζωή του σχολείου [όχι ότι αντιμετώπισε ποτέ πρόβλημα. Του πήρε ακριβώς μιάμιση ημέρα να πλησιάσει ον πρώτο συμμαθητή του. Παρατηρούσε τα πάντα. Τα πάντα - κυρίως εμένα- και ο πρώτος άνθρωπος που πλησίασε και έδειξε ενδιαφέρον να γνωρίσει ήταν ο Χ. Ένας μαθητής δύο χρόνια μεγαλύτερος από τα υπόλοιπα παιδιά, με αυτισμό, εξαιρετικό ταλέντο στη ζωγραφική και πολύ ιδιαίτερο/διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς και αντίδρασης. Ο Κ.

ήταν διακριτικός, αθόρυβος και μέσα σε πέντε μέρες είχε “κατακτήσει” τους συμμαθητές του, οι οποίοι μαζεύονταν γύρω του πάνω στο χαλί, κάθονταν οκλαδόν κι ο Κ. στα γόνατά τους εξηγούσε...]

Παρακάτω θα συναντήσετε φράσεις που δείχνουν τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα πρόσωπα της ιστορίας. Συμπληρώστε με τη σωστή λέξη που εκφράζει το ανάλογο συναίσθημα.

1.Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ψαράς χήρος και δεν είχε καθόλου παιδιά και πήγε μια μέρα να ψαρέψει και δεν έπιασε τίποτα· μόνο μια χελώνα πιάστηκε στα δίχτυα του και είπε:
- Αυτή ήταν το τυχερό μου, ας την πάρω στο σπίτι· και την πήρε και την είχε στο σπίτι του.

Δείχνει την..... του ψαρά· επειδή δεν έπιασε παρά μια χελώνα, αλλά και την.....(η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αποδέχομαι)του για το γεγονός αυτό.

2.Ενώ πρώτα ήταν το σπίτι του μέσα στα σκουπίδια βουτηγμένο, τη δεύτερη τη μέρα που πήγε τη χελώνα στο σπίτι, το ηύρε σκουπισμένο και παστρεμένο* γυαλιά καρφιά και θαύμασε ο καημένος ο ψαράς ποιος τα κάνει αυτά.

Δείχνει το.....του ψαρά.

3. Άμα την είδε αυτός, τρελάθηκε από την ομορφιά της. Βλέπει και το πέπλο που είχε κεντήσει κι ήταν το καλύτερο απ’ όλα, και είπε να την πάρει και αυτή αποκρίνεται πως είναι παντρεμένη μ’έναν ψαρά.

- Πες στον άντρα σου να έρθει εδώ, της είπε ο βασιλιάς.

Εκφράζει την..... του βασιλιά.

4.Αχ, γυναίκα, το πέπλο μιάς βγήκε σε κακό. Με πρόσταξε ο βασιλιάς, αν θέλω να σε κρατήσω, να φιλέψω όλο το στράτευμά του ψάρια μια μέρα, αλλιώς θα σε πάρει εκείνος, γιατί, λέει, δεν ταιριάζεις με μένα.

Εικόνα 6. Παράδειγμα φύλλου εργασίας του Κ. για το σπίτι

Ήρθαμε σε επαφή με το Ανατόλια της Θεσσαλονίκης. Το παιδί θα μπορούσε από την επόμενη χρονιά να λάβει μέρος σε διαγωνισμούς που θα του έδιναν πρόσβαση σε on line εκπαιδευτικά πακέτα (Εικ. 12).

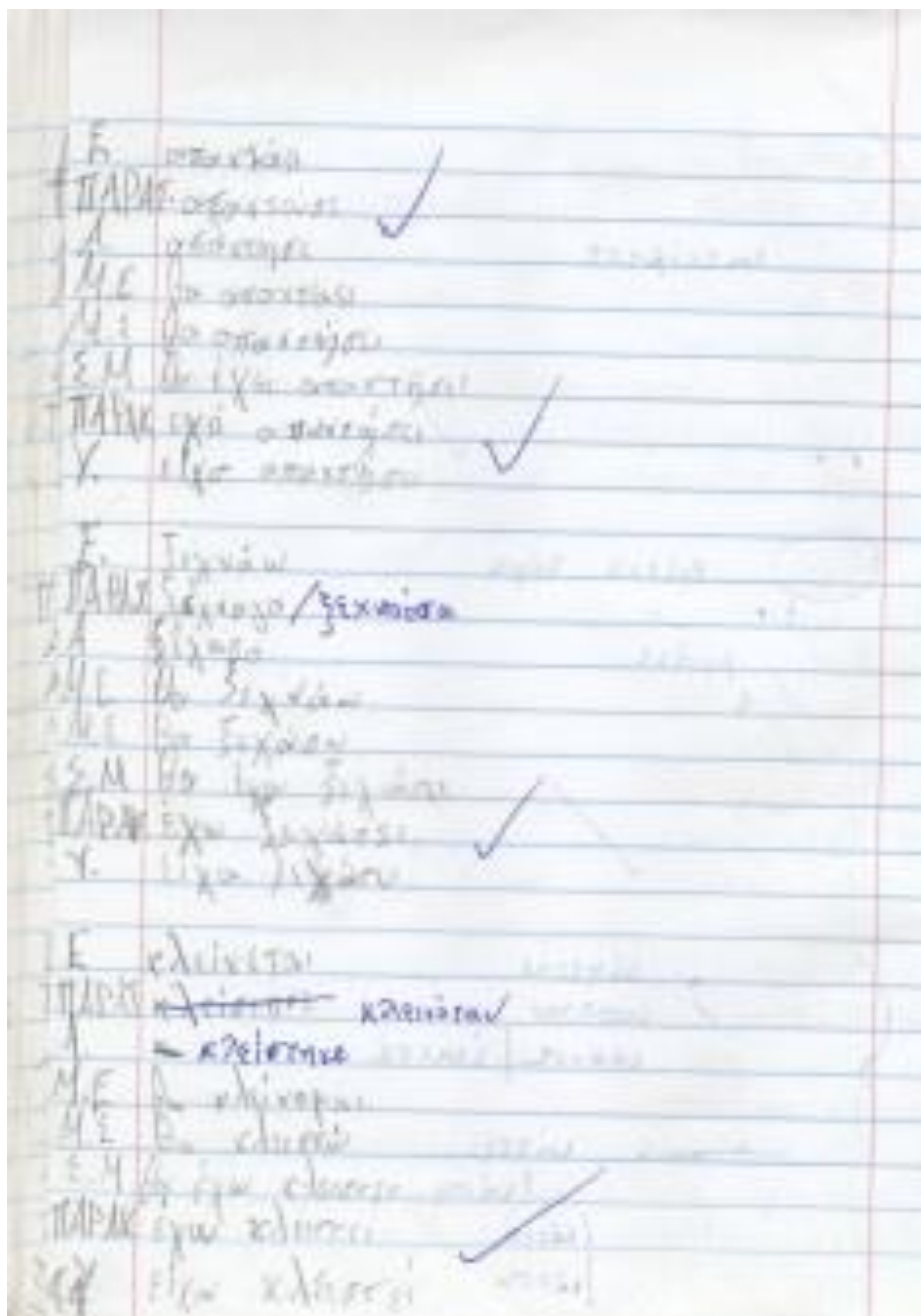
Στη Β’ τάξη, συνέχισε με την Ύλη της Ε’. Μας ζητήθηκε να πάρουμε γνωμάτευση από τα Κεδδν (Εικ. 13 και 14), προκειμένου να μπορέσουμε να συνεχίσουμε το πρόγραμμα που είχαμε ξεκινήσει και να είμαστε σε θέση να κουβεντιάσουμε για το τι θα κάνουμε στο μέλλον.

Οι ασκήσεις εμπλουτισμού και επιτάχυνσης συνεχίστηκαν με εστίαση σε περιλήψεις, συντακτικό και επιμονή στην έκφραση της φαντασίας και την επαφή με το συναίσθημα. Βέβαια, ο χρόνος με τον οποίο βρισκόμασταν πλέον οι δυο μας με τον Κ. μέσα στην τάξη περιορίστηκε καθώς προχωρούσαμε στην Β’ και στην Γ’. Το παιδί πλέον “πήγαινε μόνο του” και μαζί εξηγούσαμε τυχόν απορίες ή ότι είχε ακούσει και τον ιντρίγκαρε.

Στην Β’ Δημοτικού πήρε μέρος στον Ευκλείδη (Εικ. 15) με το γραπτό της Ε’, το οποίο και έφερε αλάνθαστο μέσα σε 20’. Επικοινωνήσαμε με του υπεύθυνους, προκειμένου να τους αποστείλουμε το γραπτό και ο Κ. να λάβει μέρος κανονικά. Δεν έγινε αμέσως αποδεκτό, λόγω ηλικίας. Όμως τελικά πήρε μέρος στη βράβευση.

Την άνοιξη του 2016 καταφέραμε να πάμε στο Υπουργείο, όπου μας δέχτηκαν για ακρόαση. Δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά στην πολύ ενδιαφέρουσα συνάντηση, παρά μόνο στο αίτημα μας το οποίο ήταν να ... γίνει κάτι [πλέοντας σε άγνωρα νερά, ένα από αυτά που σκεφτήκαμε ήταν να “κατέβει” Φυσικός/ Φιλολόγος από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – προσωπικά, επέμενα να αρχίσει το παιδί να διδάσκεται την αρχαία ελληνική γλώσσα για αυτονόητη στους γνώστες του υπέροχου αυτού λογισμικού λόγους συν του

ότι το παιδί είχε αρχίσει να βαριέται τη γλώσσα και ήθελα τη σύνδεσή του με τα Μαθηματικά. Η Αρχαία Ελληνική είναι μια μαθηματική γλώσσα και ήλπιζα να κεντρίσουμε έτσι το ενδιαφέρον του]. Το θέμα ήταν πως ο Κ. απαιτούσε χρόνο και ενέργεια που σε μια τάξη γενικής παιδείας τριών ταχυτήτων συν τον αυτισμό, αδυνατούσα ολοένα και περισσότερο να παρέχω. Ειδικά στην Γ' τάξη που προστέθηκαν επιπλέον μαθήματα, άρχισα σιγά σιγά να βλέπω τον μαθητή μου να διανύει μια μοναχική πορεία στη διαδικασία μάθησής του.



Εικόνα 7. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικό

Στην Γ' τάξη ο Κ. ολοκλήρωσε την ύλη της Στ'. Τη σχολική χρονιά που διανύσαμε, ο Κ. πήγαινε Δ' και είχε μαζί του σαν παράλληλη στήριξη - και μαζί με δεύτερη παράλληλη για τον αυτισμό - τον Βασίλη. Είναι συνάδελφος με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Μεταπτυχιακό στις Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία. Δουλεύουν μαζί οπτικό γραμματισμό, ανάλυση εικόνων και κειμένων, δημιουργούν project. Παράλληλα παρακολουθεί Φυσική με τους μαθητές της Στ' τάξης.

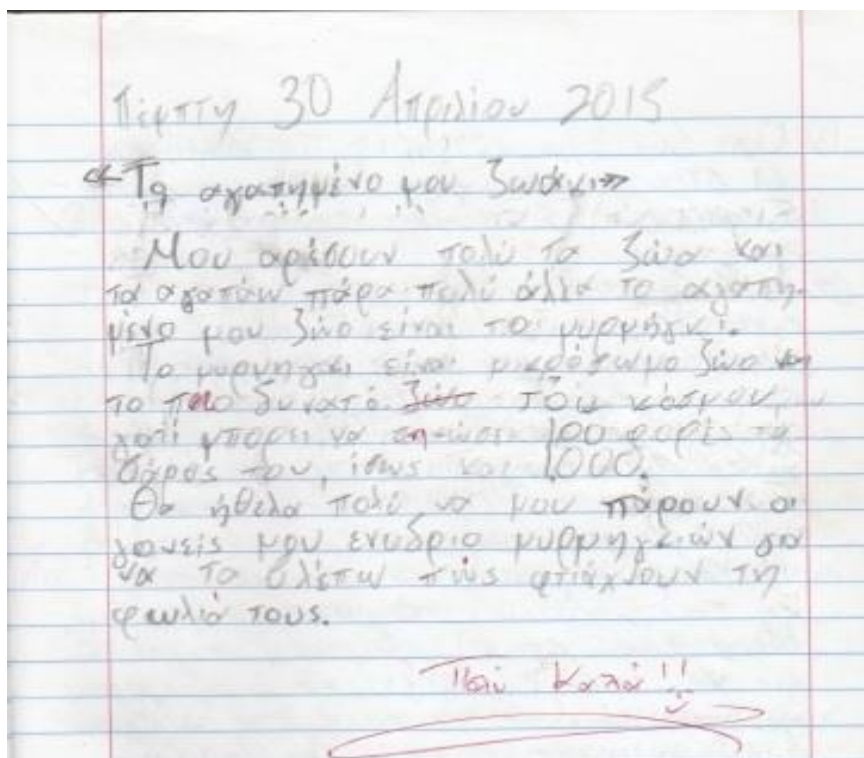
Συμπεράσματα – Προβληματική

Η εμπειρία μας αυτή δείχνει πως, άσχετα με ότι υπάρχει σε θεωρητικό πλαίσιο, θεσμικά τα χαρισματικά παιδιά υψηλών ικανοτήτων δεν αναγνωρίζονται και συνεπώς δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοια στην Ελλάδα. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε την άρνηση της μητέρας να πάει στα ΚΔΑΥ. Η ίδια μας έπαιρνε τηλέφωνο στο σχολείο και μας δήλωνε πως πήγε και ξαναπήγε και δεν επιθυμεί πλέον να πάει το παιδί της μιας και «θέλουν ντε και καλά να βγάλουν το παιδί της προβληματικό» (ήταν κάποια από τα λόγια της). Φυσικά, οι άνθρωποι εκεί δεν είχαν κάποια έχθρα με την οικογένεια ή κάποια προσωπική εμπάθεια. Η δική τους εμπειρία και πραγματικότητα όμως έλεγε (όπως και κάποια χρόνια πριν στο Παιδών όπου το παιδί έκανε το WISCIII) πως για να ζητήσει το σχολείο Παράλληλη Στήριξη, το παιδί χρειάζεται να διαγνωστεί με κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες/αυτισμό κλπ. Και έτσι ήταν. Είναι η πρώτη φορά – απ' όσο γνωρίζουμε- που εγκρίθηκε τέτοιου είδους υποστήριξη από την Πρωτοβάθμια σε δημόσιο σχολείο της χώρας μας. Οι άνθρωποι έλεγαν αυτό που γνώριζαν. Και θέλησαν να προφυλάξουν από κόπο και χρόνο την οικογένεια. Κι αυτό ακριβώς μας φέρνει στο σημείο που είμαστε. Κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη να έρθει στο φως η περίπτωση του Κ., η οποία δεν είναι μεμονωμένη περίπτωση. Ακόμα κι αν το ποσοστό είναι μικρό στον μαθητικό πληθυσμό, δεν παύει να υπάρχει και η ευθύνη για την πορεία των μαθητών αυτών βαραίνει το Παιδαγωγικό Σύστημα της χώρας, όπως ακριβώς και των υπολοίπων παιδιών.

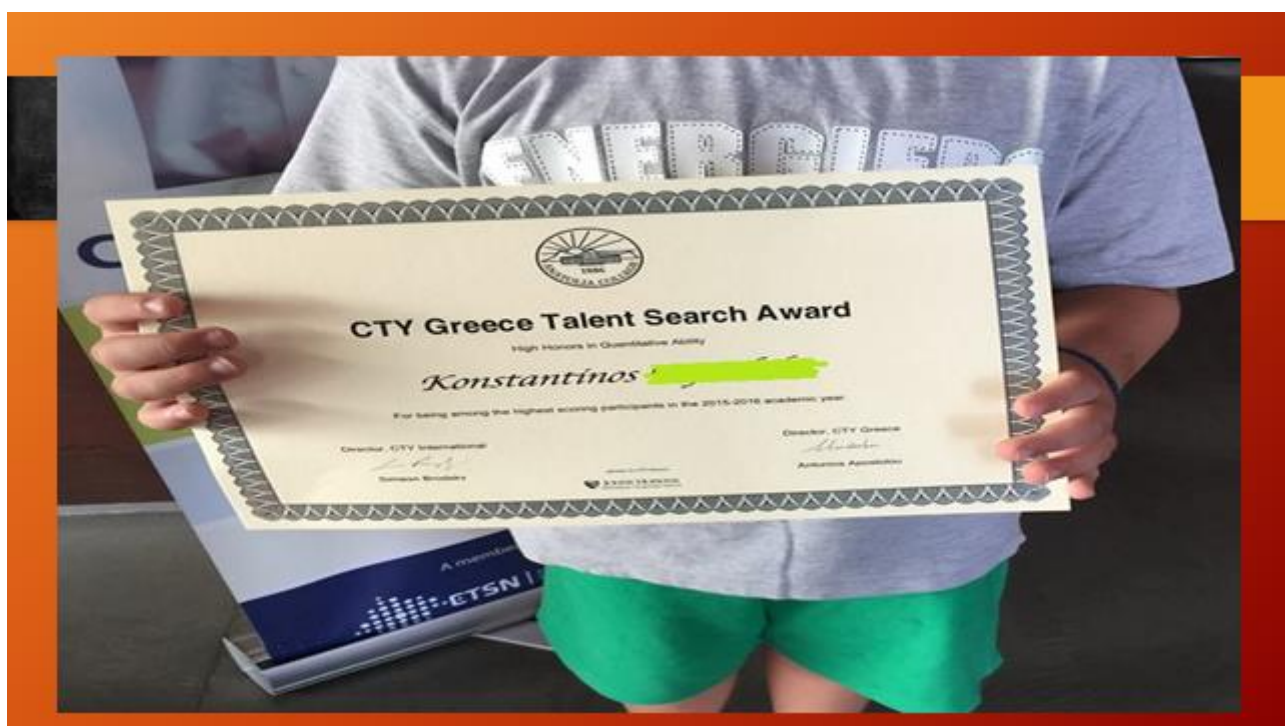
Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω και όπως η πράξη έδειξε, η δασκάλα της γενικής τάξης (με άλλες ανάγκες να τρέχουν παράλληλα κι ένα εξαντλητικό αναλυτικό πρόγραμμα να χρειάζεται υλοποίηση) αδυνατεί από ένα σημείο και μετά να παρέχει στο μαθητή της ότι ο ίδιος έχει ανάγκη για την εξέλιξή του δυναμικού του – μαθησιακά. Ο μαθητής “προχωρούσε μόνος του”... Όσο εντυπωσιακό κι αν είναι αυτό, ένα παιδί δεν έρχεται στο σχολείο για να μάθει *μόνο* του. Η εκπαίδευσή του, η γαλήνη του, η ομαλή του μετάβαση στο κοινωνικό πλαίσιο, η γνωριμία του με τον εαυτό του και τις δυνάμεις του, η αξιοποίηση των χαρισμάτων του και η ανάδειξή τους είναι δική μας δουλειά. Και χρειάζεται να μπορούμε να την κάνουμε.

Τρίτη 20 Νοεμβρίου 2016			
	Αρσενικό	Θηλυκό	Ευσεβείας
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—
Ον	α. ευσεβείας	η ευσεβείας	α. ευσεβείας
Γεν	του ευσεβείας	της ευσεβείας	του ευσεβείας
Αντ	των ευσεβείας	της ευσεβείας	των ευσεβείας
Κληρ	—	—	—

Εικόνα 8. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 11. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 12. Βράβευση του Κ. σε ηλικία 6 ετών

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

(Παράγραφοι 1,2,3, Άρθρο 1, Ν. 2817/2000)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας με βάση τα στοιχεία της διάγνωσης - αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο μαθητής, Κωνσταντίνος, παρουσιάζει:

- ☐ Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- ☐ Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλός, αμβλύωψ)
- ☐ Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφός, βαρήκοος)
- ☐ Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα
- ☐ Σοβαρά προβλήματα υγείας
- ☐ Προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ☐ Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, (προσδιορίστε):
- ☐ Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (προσδιορίστε):
- ☐ Αυτισμό κι άλλες διαταραχές ανάπτυξης
- ☐ Πολλαπλές αναπηρίες (προσδιορίστε)
- ☒ Άλλες δυσκολίες (προσδιορίστε): **ανώτατο επίπεδο νοητικής λειτουργίας**

Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΗ

(Συνοπτική περιγραφή των ικανοτήτων, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής/τρια. Προτάσεις για κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τεχνικά βοηθήματα/ εκπαιδευτικά υλικά, παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, κτλ.)

Ο μαθητής, Κωνσταντίνος προσήλθε στο ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά με αίτημα την αξιολόγηση των δυσκολιών του.

Κατά τη γνωστική - ψυχολογική εκτίμηση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής είναι ένα συμπαθητικό και πολύ συνεργάσιμο αγόρι, με φροντισμένη εξωτερική εμφάνιση, το οποίο προσέρχεται στην αξιολόγηση με σοβαρότητα, συγκρατημένο συναίσθημα και διάθεση να επιτύχει. Ανταποκρίνεται με ευκολία στα ζητούμενα και εμφανίζει συγκροτημένη και επίμονη προσπάθεια επίτευξης γνωστικών στόχων με αυξημένη την ικανότητα συγκέντρωσης. Αναπτύσσει σταδιακά διαπροσωπική επαφή με τον ενήλικα, μιλά με φειδώ και κατόπιν παρότρυνσης για την καθημερινότητά του και αναφέρεται συχνά στους φίλους του. Επιθυμεί να σχετίζεται με τους άλλους, ωστόσο, δυσκολεύεται στην περιγραφή και ποιοτική διαφοροποίηση των βασικών συναισθημάτων και στην έκφραση σχετικών αυτοαναφορών.

Πραγματοποιήθηκε χορήγηση του νοομετρικού εργαλείου WISC-III σύμφωνα με το οποίο ο γενικός δείκτης νοημοσύνης του μαθητή ελέγχεται στα ανώτατα επίπεδα σε σύγκριση με αυτόν των παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Ο λεκτικός και πρακτικός δείκτης νοημοσύνης κινούνται επίσης στα ανώτατα επίπεδα, ωστόσο, ο λεκτικός δείκτης δε μετρά ένα ενιαίο σύνολο ικανοτήτων και δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τη λεκτική νοημοσύνη του μαθητή. Σε σύγκριση με τη μέση επίδοση του, έχει περισσότερο αναπτυγμένη - σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό - την ικανότητα της λογικής αφαιρετικής σκέψης, τη λογιμομαθηματική σκέψη, το εύρος των γενικών γνώσεων και τη δεξιότητα πρόβλεψης των συνεπειών διαφόρων καταστάσεων.

Στις σχολικές του δεξιότητες παρατηρούνται καλός γραφοκινητικός συντονισμός, καλή σωματογνωσία και προσανατολισμός. Οι γενικές του γνώσεις ανταποκρίνονται στην τάξη που φοιτά. Επικοινωνεί με επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, διατηρεί σταθερή βλεμματική επαφή και συμμετέχει σε διάλογο με προθυμία. Συγκεντρώνεται ικανοποιητικά στις δραστηριότητες αξιολόγησης στη δυαδική σχέση.



Επιτελική
Δομή ΕΣΠΑ
Υπομέτρο Παιδείας



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Εικόνα 13. 1^η γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ Πειραιά

ανάγκη από διαφοροποιημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαίτερες δυνατότητές του. Εκτιμάται επίσης, ότι ο μαθητής χρειάζεται ενίσχυση της ικανότητας αυτονομίας του καθώς και της επεξεργασίας και έκφρασης των συναισθημάτων του. Τα παραπάνω δύναται να επιτευχθούν με πρόγραμμα παράλληλης στήριξης στο χώρο του σχολείου φοίτησης.

Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά, λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω μαθησιακή, ψυχολογική αξιολόγηση, την περιγραφική-παιδαγωγική έκθεση από το σχολείο φοίτησης της μαθήτριας, καθώς και το κοινωνικό ιστορικό

α) εκτιμά ότι ο μαθητής Κωνσταντίνος, ανήκει στην κατηγορία των μαθητών με άλλες δυσκολίες και συγκεκριμένα, ανώτατα επίπεδα νοητικής λειτουργίας

β) προτείνει την εφαρμογή προγράμματος παράλληλης στήριξης στο σχολείο φοίτησης του μαθητή, από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος με στόχους:

- την ενίσχυση του δυναμικού του,
- τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας ύλης με ελκυστικά για το μαθητή θέματα,
- την ανάπτυξη πρωτότυπων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες συνάδουν με το δυναμικό του,
- τη χρήση της τεχνολογίας στα γνωστικά αντικείμενα,
- την ενίσχυση της λειτουργίας της ενσυναίσθησης
- την ομαλή ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων του

γ) προτείνει την συνεργασία ΚΕΔΔΥ., οικογένειας και σχολείου, η οποία θα στοχεύει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζει.

δ) προτείνει την επαναξιολόγηση του μαθητή πριν την εγγραφή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν προκύψει σχετικό αίτημα.

Ο Γονέας/Κηδεμόνας

Γεώργιος

Γεώργιος

Η Αγ. Προϊσταμένη του ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά



Επιτελική
Δομή ΕΣΠΑ
Υπουργείο Παιδείας



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ
2014-2020

Εικόνα 14. 1^η γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ Πειραιά

- **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2015, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., Μ. Κουτσελίνη & Λ. Κυριακίδης. (2012). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11^{ου} συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. 255-272.
- Dabrowski, K. (1972). Psychoneurosis is not an illness. London: Gryf.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-252.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας- Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Μτφ. Β. Δελιγιάννη- Κουιμζή. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αφων Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ν. Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης- Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου με θέμα «Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας». Λευκωσία. 21-33.
- Κουτσουράκη, Στ. & Α. Μπερκούτης. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, 51-64.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων- Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ., & Δ. Φιλίππατου. Επιμ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία- θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

- Tomlinson, A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας- Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μτφ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Yin, R. (1998). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications. In Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., *The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 238–245.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. In *The Canadian journal of Action Research*. Vol.14, No1. (2013).

Επιδράσεις από την εφαρμογή της διαθεματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Αθανάσιος Μπούρας
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ

Διδάκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
Διευθυντής Ειδικού Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής
th.bouras@gmail.com

Περίληψη

Η μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών συνδέεται άμεσα με αλλαγές στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2000-2006 συνδέθηκε με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ως κρίσιμη διαθρωτική αλλαγή στο ευρύτερο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο θεωρείται η εισαγωγή της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίας στο Πρόγραμμα Σπουδών. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις επιδράσεις της Διαθεματικότητας στις «ικανότητες» των μαθητών και τις «επαγγελματικές δεξιότητες» των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν τον ερευνητικό μας σκοπό και διερευνήθηκαν με την επίδοση ερωτηματολογίου στάσεων. Το βασικό ερώτημα στο οποίο αναφερόμαστε στην παρούσα εργασία αφορά στις επιδράσεις που διαμορφώνονται από το νέο περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη και ειδικότερα στο βαθμό διαφοροποίησης των επιδράσεων μεταξύ των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα ερευνητικά ευρήματα προκύπτει ότι η εφαρμογή της μεθόδου επιφέρει μαθησιακά οφέλη τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα ειδικότερα σε αυτή την κατηγορία των μαθητών. Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στην τάξη και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ενισχύει τα κίνητρα μάθησης και ενθαρρύνει την ενεργό τους συμμετοχή. Διαπιστώνεται επίσης ότι τα κίνητρα μάθησης ήταν αυξημένα όταν οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στο γνωστικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβάλλον μάθησης; Διαθεματικότητα; Σχέδια Εργασίας; δυσκολίες μάθησης.

Abstract

The curriculum reform is directly linked to changes in the content of school knowledge, teaching methods and educational practices. The effort to modernize Greek education during the period 2000-2006 was linked to the development of cross-thematic curriculum and the new Curriculums from the Pedagogical Institute. A central change of the Greek educational reform in the recent years has been the introduction of cross-thematic curriculum approach and students' projects at the compulsory level of education. The present paper, is a quantitative study, aimed at assessing teachers' attitudes regarding the aforementioned educational reforms, especially the cross-thematic curriculum approach and the use of students' projects. To this end, an attitudes' questionnaire was disseminated to a number of teachers. Our main question in this paper is about the effects of the new learning environment in the classroom and, in particular, on the degree of differentiation of the effects among students, especially on the students with learning disabilities. From the bibliographic review and the research findings, it follows that the application of the method brings learning benefits in both the cognitive and the social field, especially to these students. We conclude that the effectiveness of the project method, and in particular students with mild learning difficulties,

enhances learning motivation and encourages their active participation. It is also noted that learning motivations were increased when activities are adapted to the cognitive level of the particular students.

Keywords: learning environment; cross-curricular themes; teaching-learning projects; learning difficulties.

Η προβληματική της μελέτης

Η προσπάθεια για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2000-2006 συνδέθηκε άμεσα με τις αλλαγές στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές μεθόδους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνδέθηκε επίσης με τις αλλαγές στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης, τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνιών) οι οποίες ασκούν σημαντικές επιδράσεις στους σκοπούς της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, το επάγγελμα και το ρόλο των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Φλουρήs & Φωτεινός 2015). Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών και πιο συγκεκριμένα η εκπόνηση κατά τη διετία 2001-2003 του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα συνακόλουθα Α.Π.Σ. επιχειρήθηκε ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. διαφοροποιούνται από τα Προγράμματα Σπουδών του παρελθόντος καθώς α) καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες, β) καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων και γ) καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Αλαχιώτης, 2003). Η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας (projects) διαμόρφωσαν ένα νέο περιβάλλον μάθησης αλλά ταυτόχρονα δημιούργησαν και ποικίλα ερωτήματα όπως για παράδειγμα σε ποιο βαθμό και ως προς τι διαφοροποιείται το νέο περιβάλλον μάθησης από τα προηγούμενα και εάν οι επιδράσεις αυτές αφορούν όλους τους μαθητές της τάξης. Το ερώτημα στο οποίο θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στην παρούσα εργασία αφορά στο είδος των επιδράσεων αυτών στους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση. Τα οφέλη της μεθόδου σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης ερευνήθηκαν διεξοδικά, εκτός των άλλων, και από τους MacArthur, Ferretti & Okolo (2002). Τα ερευνητικά τους αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν μαθησιακά οφέλη τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Οι ερευνητές αυτοί θεωρούν ότι σημειώνεται βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα, διαπίστωσαν ότι τα κίνητρα μάθησης ήταν αυξημένα όταν οι δραστηριότητες προσαρμόζονται στο γνωστικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών.

Η διαθεματικότητα αποτελεί ένα αποτελεσματικό «εργαλείο» του σύγχρονου συνεργατικού σχολείου. Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η εργασία σε ομάδες βοηθάει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στη συμμετοχή τους, καθώς ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογικής άμιλλας και επικοινωνίας (Johnson & Johnson, 1992). Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποδίδεται μεγάλη σημασία στη διαφορετικότητα των παιδιών, στην κοινωνική τάξη και στην εθνότητα και τονίζεται εμφατικά η αυτόνομη θέση του, καθώς και τα δικαιώματα του (ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΙ, 2003). Είναι μάλιστα κοινά παραδεκτό ότι τα Προγράμματα Σπουδών οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, η οποία αφορά τόσο στα κοινωνικά και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όσο και στις ατομικές διαφορές των μαθητών καθώς και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Το λάθος του σχολείου σύμφωνα με τον Pinar (1975) είναι η μηχανιστική του στάση απέναντι στους μαθητές οι οποίοι διαθέτουν διαφορετικές προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση προϋποθέτει ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά σύνθετες ανάγκες των μαθητών, και ιδιαίτερα των μαθητών με αναπηρία.

Η σχολική τάξη αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα για κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και ένα μοναδικό κοινωνικό μικρο-σύστημα το οποίο αποτελείται από πρόσωπα με κοινά ενδιαφέροντα, σκοπούς και αξίες τα οποία αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται (Πασσάκος,1980).Η συνεργασία στην ομάδα τονίζει σύμφωνα με τους Κουτσελίνη&Θεοφιλίδη (1998) την αυτοπεποίθηση του μαθητή, ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνικοποίηση του και προετοιμάζει την ένταξη στην αυριανή κοινωνία. Το κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη μπορεί υπό προϋποθέσεις να εξασφαλίσει το αναγκαίο πλαίσιο αποδοχής, ψυχολογικής στήριξης, συλλογικής δράσης και δημοκρατικών διαδικασιών. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα της Ελληνικής Πολιτείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003). Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με αναπηρίες αλλά και τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση (ΦΕΚ 303 τ. Β΄ 13/3/2003 σ.3735). Παραθέτω στη συνέχεια ένα μέρος από τα αποτελέσματα της έρευνας στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής (Μπούρας,2017) η οποία βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου στάσεων σε δείγμα 665 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα από 8 Φεβρουαρίου έως 23 Μαρτίου 2016.

Η εφαρμογή της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίας και η βελτίωση,ενίσχυση, ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών.

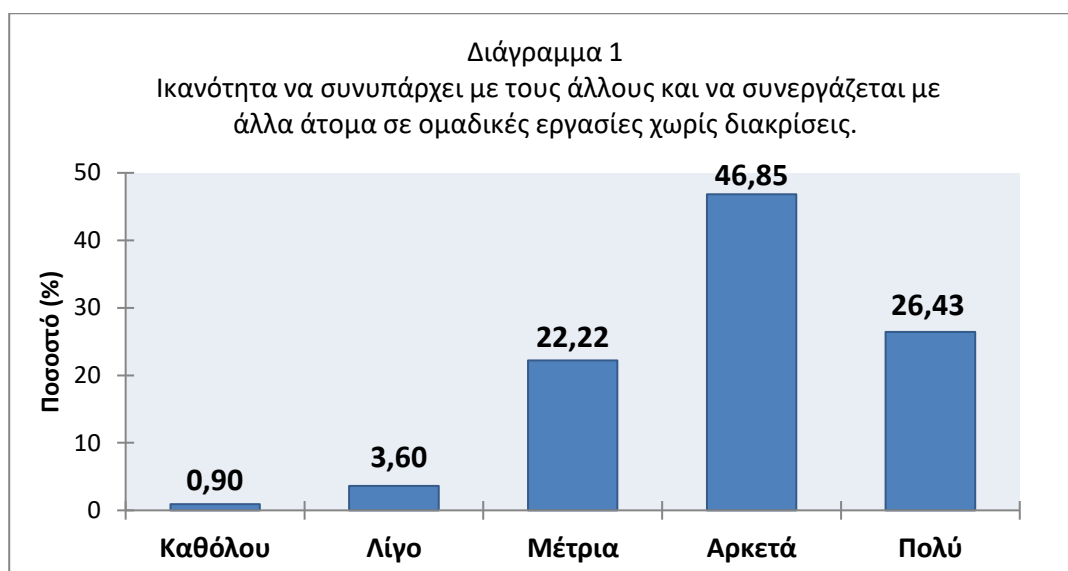
Ένα από τα ερωτήματα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορούσε στο βαθμό βελτίωσης,ενίσχυσης και ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών από την εφαρμογή της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίας. Οι ικανότητες των μαθητών αφορούν:

1. Στην ικανότητα γλωσσικού, μαθηματικού, επιστημονικού και τεχνολογικού εγγραμματισμού.
2. Την ικανότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας και της ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή.
3. Την ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης και επικοινωνίας .
4. Την ικανότητα να συνυπάρχει με τους άλλους και να συνεργάζεται με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες χωρίς διακρίσεις.
5. Την ικανότητα κριτικής σκέψης, διερεύνησης και επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων σε σύγχρονα ζητήματα.
6. Την ικανότητα να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.
7. Την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσω ορθολογικών επιλογών στη λήψη αποφάσεων.
8. Την ικανότητα δημιουργικής επινόησης και προώθησης της καινοτομίας στην επίλυση προβλημάτων.
9. Την ενθάρρυνση της ένταξης και της συμμετοχής των «αδύνατων» / ασθενέστερων μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες.

Από τις εννέα παραπάνω ικανότητες αυτές που μας ενδιαφέρουν στην παρούσα εργασία είναι η 4^η η οποία αφορά στην ικανότητα ενός μαθητή να συνυπάρχει με τους άλλους και να συνεργάζεται με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες χωρίς διακρίσεις και η 9^η η οποία αφορά στην ενθάρρυνση της ένταξης και της συμμετοχής των «αδύνατων» / ασθενέστερων μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες.

Η επεξεργασία των δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μας έδωσαν τα παρακάτω στοιχεία.

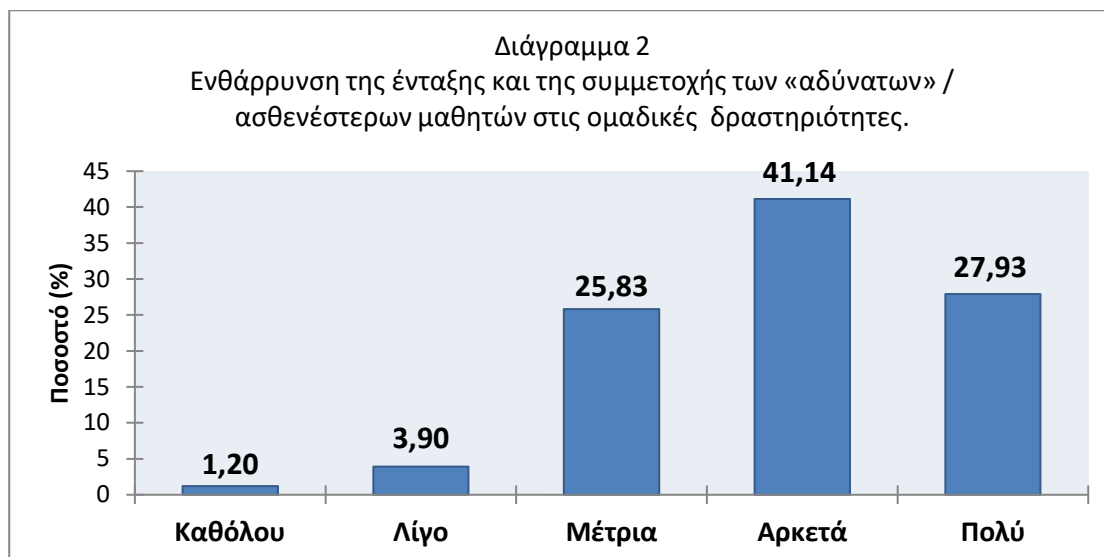
Ικανότητα να συνυπάρχει με τους άλλους και να συνεργάζεται με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες χωρίς διακρίσεις.



	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)	Διαφορά από την Προσδοκώμενη Τιμή
Καθόλου	6	0,90	0,90	-64
Λίγο	24	3,60	4,50	-55
Μέτρια	148	22,22	26,73	7
Αρκετά	311	46,85	73,57	89
Πολύ	176	26,43	100,00	21
Σύνολο	665	100,00		
Μέση τιμή =	3,94	Τυπική Απόκλιση = 0,84		
Τιμή Στατιστικής χ^2 =	233,20	β.ε. = 4	Τιμή p =	0,00

Παρατηρώντας το παραπάνω διάγραμμα, διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με το 46,85% των εκπαιδευτικών του δείγματος, η ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας και η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων βελτίωσε *αρκετά* την ικανότητα συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Εάν αθροίσουμε και το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι απάντησαν «Πολύ» τότε φτάνουμε σε ένα ποσοστό της τάξης του 73,28% το οποίο θεωρείτε πολύ υψηλό και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών.

Ενθάρρυνση της ένταξης και της συμμετοχής των «αδύνατων» / ασθενέστερων μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες.



	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό(%)	Διαφορά από την Προσδοκώμενη Τιμή
Καθόλου	8	1,20	1,20	-63
Λίγο	26	3,90	5,11	-54
Μέτρια	172	25,83	30,93	19
Αρκετά	273	41,14	72,07	70
Πολύ	186	27,93	100,00	26
Σύνολο	665	100,00		
Μέση τιμή =	3,91	Τυπική Απόκλιση =	0,89	
Τιμή Στατιστικής χ^2 =	192,51	β.ε.= 4	Τιμή p=	0,00

Όπως παρατηρούμε στο παραπάνω διάγραμμα , το 41,14% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι τα διαθεματικά σχέδια εργασίας και η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων συμβάλουν *αρκετά* στην ενθάρρυνση της ένταξης και της συμμετοχής των «αδύνατων» / ασθενέστερων μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες. Αθροίζοντας και το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι απάντησαν «Πολύ» έχουμε ένα μέγεθος ης τάξης του 69,07% το οποίο θεωρείται πολύ υψηλό επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα.

Συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω δεδομένα συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εφαρμογή της διαθεματικότητας ως παράγοντα ανάπτυξης της δεξιότητας- ικανότητας των μαθητών να «μαθαίνουν πως να συνυπάρχουν με τους άλλους», μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε ομάδες. Μέσω της διαθεματικότητας προωθούνται αιώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως είναι η σχολική ένταξη όλων των μαθητών, ιδιαίτερα των μαθητών με αναπηρίες και των μαθητών οι οποίοι για λόγους κοινωνικής ή εθνικής προέλευσης προσέρχονται με περιορισμένες προοπτικές ένταξης στο σχολικό και κοινωνικό σύστημα. Τα διαθεματικά προγράμματα προσφέρουν γνώση που είναι περισσότερο κατανοητή και προσπελάσιμη και προωθούν κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και διαδικασίες οι οποίες συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Beane, 1997). Προσφέρει με λίγα λόγια το πλαίσιο υλοποίησης των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητικής μάθηση (Erickson,1998).Ακολουθεί επίσης στρατηγικές οι οποίες εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και διασυνδέει έννοιες και γεγονότα προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έτσι οι μαθητές μπορούν να αφομοιώνουν και να εμπεδώνουν τη νέα γνώση αποτελεσματικότερα (Κουτσελίνη, 2001).Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης σημαντική τη συμβολή της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίαςστην ενθάρρυνση της ένταξης και της συμμετοχής των «αδύνατων»/

ασθενέστερων μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στην τάξη και πιο συγκεκριμένα σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ενισχύει τα κίνητρα μάθησης και ενθαρρύνει την ενεργό τους συμμετοχή.

Υπάρχει παρόλα αυτά, ένας ισχυρός επιστημονικός αντίλογος σύμφωνα με τον οποίο η συμμετοχή σε δραστηριότητες μέσω ενεργητικών και βιωματικών μεθόδων καθώς και η διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης όλων των μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου δεν επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Day&Gu (2009) θεωρούν ως βασικό παράγοντα στη δυσλειτουργία αυτή την επαγγελματική κόπωση και την αντίσταση στις καινοτομίες, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια υπηρεσίας και στη δυσκολία μετάβασης των εκπαιδευτικών στο νέο τους ρόλο και στον τρόπο με το οποίο έχουν εκπαιδευτεί/επιμορφωθεί προκειμένου να διαχειριστούν το νέο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνει η διαθεματικότητα. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται λιγότερο ενισχυτικά στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και τους αφιερώνουν λιγότερο χρόνο. Πολλές φορές μάλιστα οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συνδέονται από τους εκπαιδευτικούς με την παραβατική συμπεριφορά προκαλώντας τους συχνές επιπλήξεις (Brophy&Good, 1974). Άλλες έρευνες μάλιστα θεωρούν ότι η διαθεματικότητα ότι δημιουργεί αντιφάσεις διότι εφαρμόζεται επιλεκτικά, για μερικές μόνο ώρες την εβδομάδα σε σχολικά πλαίσια, όπου *«κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και όπου προτεραιότητα αποτελεί η γνωστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητών»* (Ευσταθίου, 2007). Άλλοι ερευνητές καταλήγουν στη διαπίστωση ότι για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αύξηση των κινήτρων μάθησης στους συγκεκριμένους μαθητές απαιτούνται προσαρμογές στο γνωστικό τους επίπεδο (Filippatou&Kaldi, 2010). Διαπιστώνουν, επίσης, ότι η διαθεματική προσέγγιση μέσω των σχεδίων εργασίας δεν είναι αποτελεσματική στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί οι μαθητές αυτοί δεν είναι αυτόνομοι και δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας (Λανάρη, 2003).

- **Βιβλιογραφικές αναφορές.**
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). *Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/komvosDEPPS-APS.doc>
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration*. New York: Teachers College.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), pp. 441-457.
- Erickson, H.L. (1998). *Concept- Based Curriculum and Instruction. Teaching beyond the facts*. California CA: Corwin Press, Thousand and Oaks.
- Ευσταθίου, Μ. (2007). Ανακοίνωση πορισμάτων 5ου πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, 185-203.
- Johnson, D., & Johnson, R (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.). *Interaction in Cooperative Groups* ,pp. 174-199. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης του παιδιού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, σσ. 26-37 Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και διδασκαλία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λανάρη, Κ. (2003). Διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς: αντιλήψεις και στάσεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο OMEP, Θεσσαλονίκη.
- Μπούρας, Α. (2017). *Επιδράσεις της Διαθεματικότητας στις «ικανότητες» των μαθητών και τις «επαγγελματικές δεξιότητες» των εκπαιδευτικών. Στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.
- MacArthur, C.D., Ferretti, R.P., & Okolo, C.M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth-graders about the desirability of early 20th century American immigration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, pp.160-172.
- Πασσάκος, Α. (1980). *Σύγχρονη επιστημονική έρευνα και μέθοδοι στην Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: Mc Cuthchan Press.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.(2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), ΦΕΚ 303 τ. Β΄ 13/3/2003. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/>

Η επίδραση της μητρικής στην δεύτερη γλώσσα στη συγγραφή γραπτών κειμένων.

Ελισάβετ Νάκου
Εκπαιδευτικός, ΠΕ06, M.Ed.

Ιωάννης Δημάκος
ΠΤΔΕ, Παν/μιο Πατρών

elsanakou@gmail.comimidimakos@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, είναι να παρουσιάσει πρώιμα αποτελέσματα έρευνας για την σχέση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην συγγραφή, σε μαθητές γυμνασίου, και πιο συγκεκριμένα να διερευνήσει εάν η προϋπάρχουσα συγγραφική δεξιότητα επιδρά στην συγγραφή στην δεύτερη γλώσσα. Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο της Ελλάδας. Συμμετείχαν 26 μαθητές (12 αγόρια και 14 κορίτσια) της τρίτης τάξης. Η ελληνική ήταν η μητρική γλώσσα όλων των συμμετεχόντων, ενώ η αγγλική αποτέλεσε την δεύτερη γλώσσα στη συγκεκριμένη έρευνα. Από τους μαθητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αποσκοπούσε στην διερεύνηση της στάσης τους απέναντι στη συγγραφή στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα, των στρατηγικών συγγραφής που ακολουθούν και της αντίληψης που οι ίδιοι έχουν για την συγγραφική τους επίδοση στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Τα δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν, μελετήθηκαν στατιστικά και απέδωσαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την συγγραφή στα ελληνικά και αγγλικά ως παρόμοιες διαδικασίες και έχουν γενικώς θετική στάση απέναντι στη συγγραφική διαδικασία και στις δύο γλώσσες. Επίσης, αποκαλύφθηκε ότι εφαρμόζουν παρόμοιες στρατηγικές συγγραφής και ακολουθούν περισσότερο την κειμενοκεντρική προσέγγιση και στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μητρική και δεύτερη γλώσσα; Συγγραφή; στρατηγικές συγγραφής

Abstract

The purpose of the present paper, comprising part of a wider research, is to present some early results of a study on the relation of the first and second language in writing by junior high school students. In particular, the study focuses on whether there is transfer from the first language to the second in relation to the writing skill. The study was carried out in a junior high school of Greece and 26 students (12 boys and 14 girls) of the third grade participated in it. The Greek language was the mother tongue and English the second language of participants. The students were asked to fill in a questionnaire, investigating their attitude towards L1 and L2, the strategies they employ and their perception of their L1 and L2 writing performance. The data collected, which were statistically analysed, produced some interesting findings. It was revealed that students perceive writing in Greek and English as similar procedures and are generally positively disposed towards writing in both languages. Also, it was found that they employ similar writing strategies and that mainly implement the text-based approach to writing in both L1 and L2.

Keywords: Mother tongue and second language; Writing; writing strategies.

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία, καθώς εμπεριέχει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό γνωστικών και γλωσσικών διαδικασιών. Έχοντας ως απώτερο στόχο την έκφραση και μετάδοση εννοιών και νοημάτων, απαιτεί την παραγωγή, οργάνωση και

σύνθεση ιδεών ταυτόχρονα με την γλωσσική οργάνωση. Η πολυπλοκότητα της ιδιαίτερης φύσης της συγγραφής προσέκλυσε το ενδιαφέρον των μελετητών, που προσπάθησαν να την κατανοήσουν και να την αποσαφηνίσουν. Όπως είναι φυσικό, οι επικρατούσες θεωρίες μάθησης κάθε περιόδου επέδρασαν στον τρόπο προσέγγισης της συγγραφής στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι, η θεωρία του μπηχεβιορισμού, που αναπτύχθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική εκμάθηση επιτυγχάνεται με τον σχηματισμό και την εδραίωση της συνήθειας, μέσω της μίμησης, της εξάσκησης και της ενίσχυσης, οδήγησε στην ανάπτυξη προσεγγίσεων της συγγραφής μέσω της αξιοποίησης πρότυπων μοντέλων. Η συγγραφή, την εποχή αυτή, θεωρείται γραμμική διαδικασία και η επικρατούσα προσέγγιση είναι η κειμενοκεντρική, πυρήνας της οποίας είναι η μίμηση, η επανάληψη και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ορθότητα του λόγου. Ωστόσο, η ανάπτυξη και επικράτηση της γνωστικής ψυχολογίας, την δεκαετία του εβδομήντα, έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών από το τελικό κείμενο προς την ίδια την διαδικασία της συγγραφής. Αρκετοί ερευνητές (Hayes&Flower, 1981; Zamel, 1983; White&Arndt, 1991; Berninger, 1996) περιέγραψαν την συγγραφή ως μία επαναληπτική διαδικασία ανάπτυξης και εξερεύνησης. Ενδιαφέρθηκαν, συνεπώς, να αναγνωρίσουν τα διάφορα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας και τις διεργασίες μέσα από τις οποίες ο συγγραφέας οδηγείται στην σύνθεση του τελικού του κειμένου. Υπό αυτό το πρίσμα μελέτης, η συγγραφική διαδικασία τοποθετήθηκε σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο και αναπτύχθηκαν νέες προσεγγίσεις της συγγραφής (writer – based, reader-based approaches).

Έρευνα της σχέσης πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της φύσης της συγγραφής στη μητρική γλώσσα, αντιλαμβανόμαστε ότι η συγγραφή στη δεύτερη γλώσσα είναι ακόμη πιο πολύπλοκη, καθώς απαιτεί την ενεργοποίηση και το συντονισμό όλων των προηγουμένως αναφερθέντων γνωστικών διαδικασιών σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση της γλωσσικής διαδικασίας στη δεύτερη γλώσσα. Οι γνώσεις μας σχετικά με την δεξιότητα και την διαδικασία της συγγραφής προέρχονται κυρίως από έρευνα στην συγγραφή στην μητρική μας γλώσσα. Αρχικά, επικρατούσε η αντίληψη ότι οι γνώσεις αυτές είχαν εφαρμογή και στην παραγωγή γραπτού λόγου στην δεύτερη γλώσσα. Την εποχή του συμπεριφορισμού, όταν η γλωσσική εκμάθηση ήταν αντιληπτή ως απόκτηση γλωσσικών και δομικών σχημάτων, αναπτύχθηκε η Υπόθεση της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis Hypothesis, Lado, 1957) ως μέσο αναγνώρισης πιθανών δυσκολιών κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μέσω της σύγκρισης γλωσσικών σχημάτων της με την μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας την δεκαετία του εβδομήντα οδήγησε σε νέες θεωρίες. Ο Selinker (1972) επινόησε τον όρο διαγλώσσα (interlanguage) για να αναφερθεί στο ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσει ένας ενήλικας, κατά την διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς αντιλαμβάνεται διαγλωσσικές ομοιότητες ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Προσπάθησε να αναγνωρίσει τις ψυχογλωσσικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης της μεταφοράς δεξιοτήτων, μέσα από τις οποίες διέρχεται κάποιος κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Η σχέση ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας για τους μελετητές, οι οποίοι προσπάθησαν να ερευνήσουν εάν η μητρική επηρεάζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και εάν υπάρχει μεταφορά δεξιοτήτων από την μητρική προς την δεύτερη γλώσσα. Η μεταφορά δεξιοτήτων προσεγγίστηκε και ερευνήθηκε μέσω της μελέτης ομοιοτήτων και διαφορών στα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην παραγωγή περιεχομένου, τις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης του κειμένου και τις στρατηγικές συγγραφής, και απέδωσε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρκετές μελέτες απέδειξαν την ύπαρξη μεταφοράς ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Η μεταφορά αυτή σχετιζόταν με το πολιτισμικό υπόβαθρο του συγγραφέα (Kaplan, 1966), την ευχέρεια λόγου στην δεύτερη γλώσσα (Hirose&Sasaki, 1994), την γραμματική του επάρκειας (Berman, 1994), και το περιεχόμενο του ίδιου του κειμένου (Beare, 2000). Ορισμένες μελέτες διερεύνησαν την ύπαρξη μεταφοράς σε

σχέση με τις στρατηγικές συγγραφής (Cumming, 1990; Uzawa&Cumming,1989) και την συνολική διαδικασία σύνθεσης του κειμένου (Arndt, 1987; Beare, 2000). Τέλος, ο Silva (1993) δεν κατέληξε σε θετικά συμπεράσματα, σχετικά με την μεταφορά συγγραφικών δεξιοτήτων, ανάμεσα στις δύο γλώσσες.

Η παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα η μεταφορά μελετήθηκε μέσω της αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών. Τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τον πυρήνα της μελέτης ήταν τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές εφαρμόζουν παρόμοιες στρατηγικές συγγραφής στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα;
2. Τι δείχνουν οι στρατηγικές που εφαρμόζουν, σχετικά με την προσέγγιση της συγγραφής που ακολουθούν;
3. Ποιά είναι η αντίληψή τους, σχετικά με την συγγραφική τους επίδοση στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα; Αντιλαμβάνονται τις δύο διαδικασίες ως παρόμοιες;
4. Ποια είναι τα εκπαιδευτικά συμπεράσματα, που μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από τα ευρήματα της έρευνας;

Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες

Συμμετείχαν συνολικά 26 Έλληνες μαθητές (12 αγόρια και 14 κορίτσια) της τρίτης τάξης γυμνασίου. Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Διέθεταν όλοι το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο και η ελληνική ήταν για αυτούς η μητρική τους γλώσσα. Ως δεύτερη γλώσσα θεωρείται η αγγλική, καθώς διδάσκονταν αγγλικά από την τρίτη δημοτικού, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούσαν μαθήματα αγγλικών και στον ιδιωτικό τομέα. Σε σχέση με τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά, αποτελούσαν μια μικτών δυνατοτήτων τάξη, επιπέδου B1 - B2, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR).

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε στους μαθητές, αποσκοπούσε στην συλλογή δεδομένων, σχετικά με την συγγραφική τους δεξιότητα, και με αναφορά σε δύο κείμενα που τους ζητήθηκε να συγγράψουν, ένα στην αγγλική κι ένα στην ελληνική γλώσσα. Αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο στόχευε στην συλλογή δημογραφικών δεδομένων. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και αποσκοπούσε στο να διερευνήσει πώς προσεγγίζουν ένα θέμα, τι στρατηγικές συγγραφής εφαρμόζουν και τι γνώμη έχουν για την συγγραφική τους επίδοση στα αγγλικά. Το τρίτο μέρος αφορούσε στα ίδια ερωτήματα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στα αγγλικά προηγήθηκαν προκειμένου να αποφευχθεί πιθανός επηρεασμός από τις απαντήσεις σε σχέση με τα ελληνικά. Τέλος, το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην ελληνική γλώσσα, ώστε οι μαθητές να απαντήσουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να αποφευχθεί πιθανός δισταγμός λόγω προβλημάτων έκφρασης στα αγγλικά.

Αποτελέσματα έρευνας

Η αντίληψη των μαθητών για την συγγραφική τους επίδοση στα αγγλικά και ελληνικά μελετήθηκε μέσω σχετικών ερωτημάτων. Οι απαντήσεις, που δόθηκαν σε κλίμακα Likert 6-σημείων, ελέγχθηκαν στατιστικά. Η ανάλυσή τους απέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 ($t = -0.21$, $df = 25$, $p = 0.83$).

Πίνακας 1: Στατιστική ανάλυση αντίληψης για την συγγραφική επίδοση

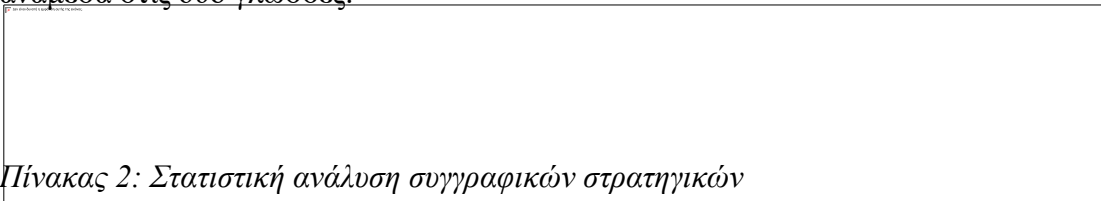
Γενικώς, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων απέδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών έχουν θετική άποψη για την συγγραφική τους επίδοση και στις δύο γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, το 88% των μαθητών πιστεύει ότι έχει καλή επίδοση στην συγγραφή στην μητρική τους γλώσσα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την συγγραφή στα αγγλικά είναι 93%. Σε σχέση με το αγγλικό κείμενο, το 62% απάντησαν ότι ένιωσαν αγχωμένοι, όταν έμαθαν ότι θα έπρεπε να συγγράψουν μέσα στην τάξη, στάση που άλλαξε, όταν διάβασαν το συγκεκριμένο θέμα. Το 77% απάντησαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από την συγγραφή του αγγλικού κειμένου, που τους ζητήθηκε, και απέδωσαν την καλή τους επίδοση στην καλή χρήση λεξιλογίου και γραμματικών και συντακτικών δομών, καθώς και στο ενδιαφέρον περιεχόμενο. Ομοίως, οι απαντήσεις ερωτήσεων για την συγγραφική τους συμπεριφορά στα ελληνικά απέδειξαν θετική αντίληψη, την οποία συσχέτισαν με την παραγωγή και οργάνωση ιδεών, και την καλή χρήση γραμματικών και συντακτικών δομών.



Εικόνα 1: Σχέση συγγραφικής διαδικασίας στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα

Είναι ενδιαφέρον, επίσης, ότι η πλειονότητα των μαθητών (80%) αντιλαμβάνονται την συγγραφή στα ελληνικά και αγγλικά ως παρόμοιες διαδικασίες, όπως φαίνεται και στην εικόνα 1, παραπάνω. Όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν πώς αντιλαμβάνονται τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στις δύο διαδικασίες, τις συσχέτισαν με διαφορές στην γραμματική, τις συντακτικές δομές, το λεξιλόγιο και την ευχέρεια λόγου.

Η μελέτη των στρατηγικών συγγραφής, που εφαρμόζουν οι μαθητές, δεν απέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών δεν εφαρμόζουν στρατηγικές σχεδιασμού σε καμία από τις γλώσσες. Μόνο το 11% των μαθητών απάντησαν ότι δημιουργούν προσχέδιο, πριν ξεκινήσουν να συγγράφουν στην μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, μόνο το 30% μπαίνουν σε διαδικασία καταιγισμού ιδεών, πριν ξεκινήσουν την συγγραφή τους. Ανάλογη είναι η περίπτωση της συγγραφής στα αγγλικά. Μόνο το 7% των μαθητών απάντησαν ότι δομούν προσχέδιο, ενώ η πλειονότητα των μαθητών (80%) δεν ακολουθούν την διαδικασία καταιγισμού ιδεών, πριν ξεκινήσουν την συγγραφή τους στα αγγλικά. Αντιθέτως, οι περισσότεροι απάντησαν ότι αρχίζουν να συγγράφουν αμέσως. Επιπλέον, η πλειονότητα απάντησε ότι δεν σημειώνουν σχετικό λεξιλόγιο και φράσεις πριν ξεκινήσουν, αλλά τα σκέφτονται κατά την διάρκεια της συγγραφής. Τα στοιχεία αυτά, που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, αποτελούν αρνητική ομοιότητα στην συγγραφική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, ανάμεσα στις δύο γλώσσες.



Πίνακας 2: Στατιστική ανάλυση συγγραφικών στρατηγικών

Όπως υποστηρίζει ο Cumming (1990), όσοι έχουν αποκτήσει συγκεκριμένες στρατηγικές στην μητρική τους γλώσσα είναι πιθανό να τις εφαρμόζουν κατά την σύνθεση και στην δεύτερη γλώσσα. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα ομοιότητα, που αναγνωρίστηκε από την έρευνα αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών (compensation strategies). Οι μαθητές, γενικώς, χρησιμοποιούν

παρόμοιες στρατηγικές στις δύο γλώσσες, όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία κατά την συγγραφή. Απάντησαν ότι αναζητούν συνώνυμα ή ρωτούν τον δάσκαλο τους ή κάποιο συμμαθητή, αν έχουν δυσκολία με το λεξιλόγιο, και ανατρέχουν στην σχετική θεωρία, αν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία γραμματικής ή συντακτικής φύσης. Παρόλο που οι συμμετέχοντες δεν ήταν χαμηλής επάρκειας, τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα έρευνας για την εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης δυσκολιών των Uzawa και Cumming (1989). Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών (77% για τα αγγλικά και 80% για τα ελληνικά) απάντησαν ότι ξαναδιαβάζουν τα κείμενα τους, πριν τα παραδώσουν, προκειμένου να εντοπίσουν και να διορθώσουν πιθανά λάθη. Συνολικά οι παραπάνω ομοιότητες συνάδουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Arndt, 1987; Beare, 2000) για την μεταφορά δεξιοτήτων από την μητρική προς την δεύτερη γλώσσα, σε σχέση με την διαδικασία σύνθεσης κειμένου. Όταν κάποιος έχει αποκτήσει συγκεκριμένες συγγραφικές δεξιότητες στην μητρική του γλώσσα, παρουσιάζεται ως κάτι φυσικό να τις εφαρμόσει κατά την συγγραφή στην δεύτερη γλώσσα.

Εκπαιδευτικά συμπεράσματα

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως παρόμοιες διαδικασίες την συγγραφή στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα και εφαρμόζουν παρόμοιες συγγραφικές στρατηγικές. Η έλλειψη, ωστόσο, στρατηγικών σχεδιασμού και εφαρμογής καταιγισμού ιδεών για την παραγωγή και οργάνωση του περιεχομένου μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές ακολουθούν περισσότερο την κειμενοκεντρική προσέγγιση της συγγραφής, παρά το διαδικασιακό μοντέλο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην δυναμική φύση της συγγραφής προσεγγίζοντας την ως μια διαδικασία εξερεύνησης και αξιοποίησης της εκφραστικότητας του συγγραφέα, αντιλαμβανόμαστε ότι ενισχύει την συγγραφική αυτονομία. Είναι, συνεπώς, σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει τα διάφορα στάδια αυτού του μοντέλου και να εμπλέξει τους μαθητές σε αρκετή εξάσκηση, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της συγγραφικής τους αυτονομίας. Η εξάσκηση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω συνεργατικής γραφής, καθώς η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μαθητές τείνουν να παράγουν καλύτερα κείμενα (Dobao, 2012; όπως αναφέρεται στην Stratigou, 2016). Τέλος, η αξιοποίηση Web2.0 εργαλείων θα μπορούσε να ενδυναμώσει την συγγραφική αυτονομία, καθώς συνδυάζουν τα οφέλη της συνεργατικής συγγραφής με την ενίσχυση κινήτρων για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol – based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41, 257-267.
- Beare, S. (2000). Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers. Faculty of Education University of Ottawa. Ottawa, Canada. Retrieved October 14, from <http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/8515/1/NQ57019.PDF>
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal*, 12(1), 29-46.
- Berninger, V.W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7, 482-511.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing talks in L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58.
- Flower, L. & Hayes, J.,R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collegecomposition and communication*, 32, 365-387. Retrieved October 10, 2016, from <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Hirose, K. & Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: an exploratory study. *Journal of second language writing*, 3, 203-229.
- Kaplan, R. B. (1996) Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209–231.
- Stratigou, K. (2016) Enhancing fourth graders' writing skills through collaborative writing tasks: An experimental study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7, 181-198.
- Uzawa, K. & Cumming, A. (1989). Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping the standards. *The Canadian modern language review*, 46, 178-194.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.

White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London & New York: Longman.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187. Retrieved October 10, 2016, from <http://www.jstor.org/stable/3586647>

Ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί ως Χαρισματικό;

Νικολόπουλος Γιάννης
Μαθηματικός – Ειδικός Παιδαγωγός, Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ, Ετήσιο πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής-ΕΚΠΑ,
e-mail: inikolop@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στο ερώτημα ποιο παιδί μπορεί να προσδιορισθεί Χαρισματικό η απάντηση δεν είναι απλή και μονοδιάστατη. Κάποτε ο χαρακτηρισμός ήταν «απλός» αλλά όχι υποχρεωτικά και «ακριβής». Όταν λέμε Gifted εννοούμε συνήθως τον έχοντα εκ γενετής χαρίσματα αλλά αν σταθούμε εδώ τότε σημαίνει ότι παρακάμπτουμε το περιβάλλον. Γι' αυτό και είναι αναγκαίο να συνυπολογίσουμε αρκετούς παράγοντες. Είναι δυνατόν ένα παιδί που ξεκίνησε προικισμένο από την γενετική πλευρά αλλά μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον πρωτόγονο να έχει επιτυχίες που να αντιστοιχούν στο επίπεδο της βιολογικής ευφυΐας; Είναι πιθανόν όταν ένας μαθητής δεν αισθάνεται ευχάριστα στην τάξη και δεν αποδίδει υψηλότερα στην ακαδημαϊκή του εξέταση, να είναι μεν προικισμένος αλλά να τον ταλαιπωρεί δε η συνεχής επανάληψη κατεκτημένων από αυτόν γνώσεων; Πώς όμως ανιχνεύεται ένας χαρισματικός από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου; Πρέπει να αξιοποιήσουμε την ικανότητα και απόδοση στα μαθηματικά ως ένα βασικό κριτήριο της Χαρισματικότητας; Αυτά και άλλα επιπλέον ερωτήματα πραγματεύεται η εισήγηση μας. Ερωτήματα που μέχρι σήμερα δεν έχουν κλειδωμένες απαντήσεις σε όλη την πολιτισμένη ανθρωπότητα.

Abstract

In the question which child can be identified Gifted the answer is not simple and one-dimensional. Once the designation was "simple" but not mandatory and "accurate". When we say Gifted, we usually mean the gift of birth, but if we stand here then it means we are dodging the environment. That is why we need to consider several factors. Is it possible that a child who has been gifted from the genetic side but grew up in an environment primitive to have successes that correspond to the level of biological intelligence?

It is likely that when a student does not feel good at the classroom and does not pay heavily to his academic examination, he is gifted, but is inconvenienced by the constant repetition of acquired knowledge from him? But how is a charismatic traceable from primary or first grade high school? Should we use the ability and performance in mathematics as a basic criterion of Charisma? These and other additional questions are addressed by our suggestion. Questions that to date have no locked answers to all civilized humanity.

Εισαγωγή

Η Χαρισματικότητα ορίζεται ως σύνολο θετικών δράσεων και αντίστοιχων επιδόσεων όπου σε δύο ή περισσότερες η επίδοση του παιδιού είναι υψηλότερη. Τα εν λόγω παιδιά μαθαίνουν εύκολα, γρήγορα και σταθερά. Εκτός από τα γλωσσικά πλεονεκτήματα τους, έχουν σπουδαία αποτελέσματα στα μαθηματικά και στις ξένες γλώσσες. Επίσης διακρίνονται συνήθως στην μουσική, στον χορό και στον αθλητισμό. Έχουν καλό focus και κατανοούν θέματα και έννοιες που αντιστοιχούν και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Μήπως είναι ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που μας οδηγεί να παρακολουθήσουμε τα παιδιά; Στο παρελθόν ήταν μόνο ο Δ.Ν. το κριτήριο αλλά σήμερα αποτελεί ένα στοιχείο με αρκετά συνυπολογιζόμενα. Μια παρατήρηση: Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες σε δύο ή περισσότερους τομείς δηλαδή στην επιστήμη α', στην τέχνη β', στον αθλητισμό γ' και σε αντίθεση με τα ταλαντούχα, που έχουν ιδιαίτερη ικανότητα σε έναν μόνο τομέα για παράδειγμα, μεγάλο ταλέντο στην μουσική ή στο ποδόσφαιρο και όχι από κοινού στην μουσική και τον αθλητισμό. Επιπλέον, και όχι απαραίτητα, κατά τον Gagne ο όρος «ταλέντο» προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο την έμφυτη ικανότητα ενός γνωστικού ή αθλητικού κ.τ.λ. αντικείμενου.

Χαρισματικός/Ευφυής και η Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Τα χαρισματικά άτομα αποτελούν μια κατηγορία με ιδιαίτερες μεν ικανότητες αλλά και επιπλέον δε απαιτήσεις. Χρειάζονται κατάλληλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογενειακούς, σχολικούς) να τα ανιχνεύσουν, να τα καλλιεργήσουν και να φτάσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Μπορεί να προκύψει ένας μαθητής ταλαντούχος στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις σήμερα και αύριο μια ηγετική μορφή στους χώρους που θα επιλέξει να δραστηριοποιηθεί π.χ. Επιστήμη, Επιχείρηση, Αθλητισμό, Τέχνη, Πολιτική χωρίς να έχει περάσει από μια σωστή εκπαιδευτική διαδικασία; Σαφέστατα και όχι, άλλωστε γνωρίζουμε ότι η επίδραση της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» σύμφωνα με τις απόψεις του (Vygotsky, 2008) στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση του ταλαντούχου μαθητή, εν προκειμένω αλλά και του κάθε μαθητή, από την υπόλοιπη τάξη ή την μαθητική ομήγυρη και επιπλέον από τους ενήλικους εκπαιδευτικούς. Γιατί η ζώνη αυτή (Zone of Proximal Development) αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων από την διδασκαλία των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους. Όταν λέμε Gifted εννοούμε συνήθως τον έχοντα εκ γενετής χαρίσματα αλλά αν σταθούμε εδώ τότε σημαίνει ότι παρακάμπτουμε το περιβάλλον. Είναι δυνατόν παιδί προικισμένο γενετικά αλλά μεγαλωμένο σε ένα περιβάλλον κοινωνικά-οικονομικά-πολιτισμικά πρωτόγονο να έχει επιτυχίες που να αντιστοιχούν στο επίπεδο της γενετικής χαρισματικότητας; Ηλίως φαεινότερο ότι το περιβάλλον και η μάθηση μέσω βέβαια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθορίζουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών που έχουν καλές γενετικές προδιαγραφές. Άρα ο ηγέτης δεν προκύπτει εκ γενετής παρόλο που οι βιογενετικοί παράγοντες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο ουδόλως ευκαταφρόνητο, αλλά οφείλουμε να τον αντιληφθούμε ως ένα γόνιμο χωράφι που χρειάζεται μια καλή και επιστημονική φροντίδα. Δεν είναι τυχαία η ανάπτυξη Φιλοσοφίας, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Αστρονομίας από πληθώρα ονομάτων παγκόσμιων τιτάνων στην Αρχαία Αθήνα ακριβώς γιατί υπήρχαν χιλιάδες διανοητές και μελετητές όπως αντίστοιχα στην Αρχαία Αλεξάνδρεια και ου το καθεξής γιατί όπου και όποτε υπήρχαν χαρισματικοί μαθητές υπήρχαν αξιολόγοι Εκπαιδευτικοί και σπουδαίες σχολές.

Και δεν ισχύει μόνο στα «Γράμματα» αλλά επίσης στις «Τέχνες», στα «Αθλήματα» όπως επίσης όπου χρειάζεται διανοητική συμμετοχή θα διαπιστώσουμε στην ιστορία ότι υπήρξαν κατάλληλες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες όπου αναπτύχθηκαν «σχολές» με πρωτοπόρες θεωρίες, αθάνατα έργα και αντίστοιχα ταλαντούχοι διανοητές μέσα από Zone of Proximal Development. Ο Γκράμσι έγραψε: «Οι διανοούμενοι είναι μια αυτόνομη κι ανεξάρτητη κοινωνική ομάδα ή μήπως κάθε κοινωνική ομάδα έχει μια δική της κατηγορία διανοομένων; Οι διανοούμενοι δεν επιβάλουν στην κοινωνία τις ιδέες τους. Οι διανοούμενοι συμμετέχουν σε έναν πόλεμο θέσεων, ο οποίος γίνεται στην σφαίρα της κοινωνίας των πολιτών. Διαφορετικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες συγκρούονται για το ποια τελικά θα επικρατήσει». Έτσι από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ταλαντούχος/διανοούμενος δύναται να εκφράζει μια κοινωνική ομάδα και περισσότερο μια πρωτοπορία της όπου ζυμώνονται οι θέσεις και συγκρούονται με τις αντιλήψεις των υπόλοιπων ομάδων και επιβεβαιώνονται ή τροποποιούνται στην πράξη. Έτσι το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον διαμεσολαβεί στην ανάπτυξη της σκέψης ως προς το περιεχόμενο (γνώση) αλλά και τον τρόπο (τα εργαλεία). Σε τούτη την διάσταση πρέπει να θέσουμε τον χαρισματικό, τον ηγέτη, τον διανοούμενο δηλαδή αυτόν που ξεχώρισε και έθεσε ένα τελικό λιθάρι στον τοίχο που έκτισαν δεκάδες ή εκατοντάδες της Επικείμενης Ζώνης ακόμη και αν υπήρχαν αντίθετες θέσεις γιατί η ολοκλήρωση προκύπτει από την ΑΡΝΗΣΗ της ΑΡΝΗΣΗΣ. Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τον ρόλο των πολλών/μαζών, όπως συνήθως αναφέρονται, γιατί χωρίς την κίνηση των μαζών δεν υπάρχουν πρωτοπορίες και βέβαια δεν ξεπηδούν ηγέτες. Για να μην εκληφθεί ότι αναφερόμαστε στην πολιτική, υποστηρίζουμε ότι δεν θα είχε ανακαλυφθεί η θεωρία της ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (Αϊνστάιν) αν δεν υπήρχε μια τεράστια οικονομική-κοινωνική-επιστημονική δραστηριότητα στην Γερμανία και αντίστοιχα στην Αγγλία από σχολές και αντιλήψεις σωστές ή λαθεμένες όπου ο ταλαντούχος επιστήμονας Αϊνστάιν έθεσε το λιθάρι που έστω και με Εθνικές-Πολιτικές Αντιθέσεις υιοθέτησε, επιβεβαίωσε και κατόρθωσε να μεταφέρει στην Αγγλία ο Έντινγκτον.

Νοημοσύνη και Χαρισματικότητα

Στο παρελθόν η Νοημοσύνη και πιο συγκεκριμένα ο Δ.Ν. ήταν συνώνυμο με την Χαρισματικότητα όμως μήπως δεν είναι αυτή η πραγματικότητα; Ο Gardner όμως, ασχέτως αν τον αποδεχόμαστε ή όχι, με την θεωρία της «Πολλαπλής Νοημοσύνης» ή καλύτερα των «Πολλαπλών τύπων Νοημοσύνης» έβαλε τέρμα στην πάγια παραπάνω αντίληψη που στηριζόταν αποκλειστικά στον Δ.Ν. και συσχετιζόταν πλήρως με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σήμερα λοιπόν, μακριά από την παραδοσιακή αντίληψη της Γλωσσικής και της Λογικο-Μαθηματικής Νοημοσύνης προστέθηκαν και νέες πλευρές ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η Οπτική/Χώρου, η Σωματοκινηστική, η Μουσική, η Διαπροσωπική, η Ενδοπροσωπική, και η Φυσιογνωστική (Μαυρόπουλος, 2013). Πάντως υπάρχουν δύο παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τις διαφορές των ατόμων στη νοημοσύνη: η κληρονομικότητα και το περιβάλλον. Η κληρονομικότητα περιλαμβάνει το γενετικό κληροδότημα και το περιβάλλον αφορά στις καταστάσεις και στις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι οι ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη εξαρτώνται τόσο από την κληρονομικότητα, όσο κι από το περιβάλλον, βέβαια αυτός ο κεντρισμός δεν μας καλύπτει γιατί κάποιο από τα δύο στοιχεία πρέπει να είναι το σημαντικότερο. Η παραδοχή μεγάλου μέρους των ψυχολόγων είναι και αυτή που υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη ενός ατόμου παραμένει αναλλοίωτη και συνδέεται άμεσα με κληρονομικά χαρακτηριστικά. Η εργασία στηρίζεται στην ακριβώς αντίθετη παραδοχή καθώς η άποψη ότι οι νοητικές ικανότητες αναπτύσσονται με την κατάλληλη εκπαίδευση έχει ισχυρά ερείσματα μεταξύ πολλών ερευνητών του θέματος. Οι πρόσφατες έρευνες έχουν αποδυναμώσει την αντίληψη της γενετικά προκαθορισμένης νοημοσύνης. Το ότι η σχολική εκπαίδευση έχει ουσιώδη επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε αξιολογήσεις της νοημοσύνης του έχει πλέον ερευνητικά τεκμηριωθεί. Μάλιστα σε περιπτώσεις αποχής από τις σχολικές δραστηριότητες έχει παρατηρηθεί πτώση του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου ανάλογη με την διάρκεια της αποχής (Κεϊσογλου, 2018). Ορίζεται η έννοια Νοημοσύνη; «Ένας λειτουργικός ορισμός, που είναι ιδιαίτερα κατάλληλος για τους στόχους

της παρούσης εργασίας, είναι αυτός του Nickerson. Ορίζουμε τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να συλλογίζεται καλά, να λύνει προβλήματα και να χειρίζεται αποτελεσματικά τις προκλήσεις της καθημερινότητας, όπου συχνά είναι απροσδόκητες.

Επίσης σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό του Sternberg νοημοσύνη είναι η νοητική δραστηριότητα που κατευθύνεται προς τη σκόπιμη προσαρμογή, την επιλογή και τη διαμόρφωση του πραγματικού περιβάλλοντος στη ζωή του ατόμου. Δηλαδή κατά μία γενικότερη άποψη η νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να τα βγάζει πέρα δηλαδή να τα καταφέρνει στη ζωή (Παπαδάτος, 2003).

Αυτό που θα πρέπει να προσδιοριστεί με αρκετή σαφήνεια είναι αρχικά ποιες νοητικές ικανότητες χαρακτηρίζουν την νοημοσύνη. Ο Thurstone ήδη από το 1938 υποστήριξε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μία μονοδιάστατη έννοια αλλά αποτελεί σύνθεση ορισμένων βασικών νοητικών ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές είναι η κατανόηση του λόγου, ο επαγωγικός συλλογισμός, η ταχύτητα αντίληψης, η αριθμητική ικανότητα, η ικανότητα συσχέτισης και επίσης η οπτικοχωρική αντίληψη. Μία γενικά αποδεκτή διάκριση της νοημοσύνης είναι αυτή που πρότεινε ο Cattell και εξακολουθεί να θεωρείται ιδιαίτερα λειτουργική. Κατά τον Cattell η νοημοσύνη διακρίνεται σε ρέουσα (fluid) και σε αποκρυσταλλωμένη (crystallized). Η ρέουσα νοημοσύνη αφορά κυρίως σε αφηρημένες διεργασίες, σε ταχύτητα και ακρίβεια επεξεργασίας πληροφοριών και στη λύση μη συμβατικών προβλημάτων, δηλαδή σε ικανότητες που είναι ανεξάρτητες από το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του ατόμου. Έτσι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να σκέπτονται επαγωγικά, να δημιουργούν συσχετίσεις και ταξινομήσεις είναι η βάση της ανάπτυξης της ρέουσας νοημοσύνης. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση αποτελεί κατά κάποιον τρόπο αφετηρία για την ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο η Μαθηματική εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της γενικής νοημοσύνης του ατόμου. Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αναφέρεται κυρίως σε γνώσεις και ικανότητες που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση του ατόμου, δηλαδή από υλικό το οποίο έχει διδαχτεί (Κεϊσογλου, 2018).

Ανίχνευση Χαρισματικών Παιδιών

Κατόπιν των ανωτέρω προσδιορισμών επιστρέφουμε λοιπόν στο κύριο μέρος της παρουσίασης δηλαδή στο πως ανιχνεύουμε ένα Χαρισματικό παιδί. Εδώ υπάρχουν δύο πτυχές, η πρώτη αποτελεί την ικανότητα/γνώση ημών των Ειδικών Παιδαγωγών-Εκπαιδευτικών που είναι και η δυσκολότερη, στο πως να ανιχνεύσουμε ένα ανθό σε σύγκριση με την δεύτερη που είναι η δυνατότητά μας να συλλέξουμε έναν ώριμο καρπό. Χαρισματικούς μαθητές συναντάμε στις τάξεις αλλά δεν είναι εύκολο να τους αναγνωρίσουμε αν δεν έχουν επιδείξει υψηλά αποτελέσματα στα μαθήματα. Υπάρχουν όμως παιδιά που η ανίχνευσή τους είναι από δύσκολη έως ακατόρθωτη γιατί μαθαίνουν πολλά και γρήγορα ενώ αδιαφορούν στην τάξη να παρουσιάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Η δυσκολία αυτή προκύπτει από το προφίλ του εν λόγω μαθητή και από την αδυναμία ή ακόμη και άγνοια του εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του. Εδώ θα πρέπει να «ψάξουμε» σε δραστηριότητες έξω από την ζωντανή δράση στην τάξη. Βέβαια ο συγκεκριμένος μαθητής μπορεί να μην έχει την ανάλογη συμμετοχή εντός της αίθουσας διδασκαλίας αλλά θα πρέπει απαραίτητα να βρούμε δείγματα εύστροφων γραπτών τοποθετήσεων στα διαγωνίσματα ή στα φύλλα εργασίας. Να αξιολογήσουμε πρωτοπόρες δράσεις του στον αθλητισμό, στην μουσική, σε νοητικά παιχνίδια όπως το σκάκι κ.τ.λ. και γιατί όχι να συμβουλευτούμε ειδικούς γύρω από την χαρισματικότητα.

Υπάρχουν δηλαδή στοιχεία συμπεριφοράς που όντως δυσκολεύουν την ανίχνευση Χαρισματικών ατόμων; Βέβαια υπάρχουν και είναι αναγκαίο να καταγραφούν.

- ❖ Βαριούνται πολύ εύκολα την καθημερινή ρουτίνα αλλά και την λειτουργία της τάξης. Κάποιοι εκφράσουν την αντίθεσή τους ενώ άλλοι κλείνονται στον εαυτό τους.
- ❖ Μπορεί να εργάζονται εντατικά σε ένα μάθημα που τους αρέσει και συνήθως διακρίνονται και να παραμελούν κάποια άλλα. Συνηθίζεται να διακρίνονται στα θετικά μαθήματα και να υστερούν σε κάποια από τα θεωρητικά ή σπανίως τανάπαλι.
- ❖ Μπορεί να παθιαστούν πολύ με τη συζήτηση ενός θέματος που τους ενδιαφέρει, ώστε να μονοπωλήσουν τη συζήτηση ή να αρχίσουν το "κήρυγμα" ακόμα και στο δάσκαλο.
- ❖ Αρνούνται ή και δυσανασχετούν όταν είναι αναγκαίο να συνεργαστούν με άλλους που υπολείπονται σε γνώσεις ή ικανότητες και εκφράζουν την άρνησή τους με αντικοινωνικές συμπεριφορές.
- ❖ Συνήθως είναι σίγουροι και παθιασμένοι με τις απόψεις τους σχετικά με πολιτικά, κοινωνικά ή ακαδημαϊκά ζητήματα και να εκφράζουν έντονα τις απόψεις τους απομακρύνοντας τους εαυτούς τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο.
- ❖ Κάποιες φορές προτιμούν να δουλεύουν αυτόνομα και δεν συμμερίζονται τους ενήλικες που θέλουν να τους "βάλουν σε μια σειρά" συγκεκριμένα να ακολουθήσουν μια διαδικασία που δεν τους είναι γνώριμη ή δεν την θεωρούν ως ενδεδειγμένη.

Σημαντικό μέρος της παρουσίασης μας αφορά την αξιολόγηση των παιδιών και την ταυτοποίηση των ικανοτήτων-γνώσεων τους αλλά οφείλουμε να προτείνουμε δρόμους. Καταρχάς θα πρέπει με έναρξη ακόμη και την προσχολική ηλικία να παρατηρούν οι νηπιαγωγοί ευφυείς κινήσεις και να ενημερώνουν τους γονείς ή/και την πολιτεία. Ακολούθως οι παρατηρήσεις αυτές ως ένα πρωτόκολλο να μεταφέρεται και να αξιοποιείται στο δημοτικό σχολείο και εκεί να ανιχνεύονται ικανότητες στη μνήμη γενικά και ειδικά στη μνήμη εργασίας, επίσης η τάση για εξακρίβωση και έρευνα σε αντίθεση με την αποστήθιση και αποδοχή κάθε τοποθέτησης του βιβλίου ή του δασκάλου, ακόμη αναγκαία η ανίχνευση οπτικοχωρικής ικανότητας και τέλος η αξιολογή συμμετοχή στις ομαδικές δράσεις. Αφού συλλέξουμε όλες τις παραπάνω πληροφορίες στην συνέχεια απαιτείται η ενδεδειγμένη αξιολόγηση τόσο Δ.Ν. όσο και εξιδεικευμένων τεστ. Το TestRaven (T.R.) έρχεται ως επόμενη κίνηση και εφόσον έχουμε τα θετικά δείγματα όλων των προηγούμενων ανιχνεύσεων ακολουθούμε τις επόμενες αξιολογήσεις του T.R. που είναι η απόδοση σε συμμετοχές Διαγωνισμών στα Μαθηματικά π.χ. στους διαγωνισμούς της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας όπως: ο «Πυθαγόρας», το «Παιχνίδι και Μαθηματικά», ο «Θαλής» και τουλάχιστον ο «Ευκλείδης». Επίσης υπάρχει ο Διεθνής Μαθηματικός Διαγωνισμός: «Καγκουρό Ελλάς», όπως και αντίστοιχοι διαγωνισμοί στην Φυσική και την Γλώσσα. Να σημειώσουμε τον μαθητικό διαγωνισμό «Γραπτού Λόγου» των εκδόσεων Πατάκη όπου βασικά κριτήρια για τη βράβευση είναι η πρωτοτυπία των κειμένων και η έκφραση των σκέψεων με αυθεντικό τρόπο. Όλα αυτά τα τεστ αποτελούν σοβαρά στοιχεία αξιολόγησης. Βέβαια δεν υπάρχει αποδεκτός και συγκεκριμένος ορισμός της μαθηματικής ή της γλωσσικής ικανότητας, χαρισματικότητας. Επανερχόμαστε στα Μαθηματικά, όπου βέβαια πιθανολογείται περισσότερο η ευστροφία, η μνήμη, κ.τ.λ., η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι χαρισματικοί στα μαθηματικά μαθητές μπορούν να θεωρηθούν αυτοί που αποδεικνύουν ιδιαίτερες μαθηματικές ικανότητες ή/και αυτοί που σχετίζονται με ποιοτικά διαφορετική μαθηματική σκέψη. Άρα μπορεί να μην υπάρχει ένας σαφής ορισμός ή μια διαμορφωμένη εξέταση για να διαγνώσουμε με ψυχομετρικά σταθμισμένα εργαλεία την χαρισματικότητα αλλά υπάρχει δρόμος, μέθοδος που θα μας οδηγήσει σε ασφαλέστερα αποτελέσματα αν αξιολογήσουμε και συνδέσουμε τα παραπάνω αναφερθέντα ανεξάρτητα από αυστηρή σειρά «κριτήρια». Να σημειώσουμε ότι είναι αναγκαία η κατάταξη του παιδιού στα χαρισματικά μέχρι την ηλικία των 15 ετών και έτσι το TEST– PISA στην Γ' γυμνασίου, που

εξετάζει την ικανότητες/δεξιότητες παιδιών στην Γλωσσική καλλιέργεια και σε Βιωματικά θέματα των Θετικών Επιστημών όπως Μαθηματικών και Φυσικής, αποτελεί μια σημαντική αξιολόγηση. Παρόλο που από τα αποτελέσματα του ανωτέρω τεστ αξιολογείται επιπλέον η εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, καθηγητές κ.τ.λ.).

Ο εγγραμματισμός των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης αποτελεί την αναζήτηση του Προγράμματος PISA, υπό την έννοια ότι το Πρόγραμμα αυτό αποτιμά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οι εν λόγω μαθητές απέκτησαν στα παρακάτω βασικά αντικείμενα με την ολοκλήρωση των σχολικών τους σπουδών: την Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνυπολογίζει επίσης την ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν συνθετική και αναλυτική σκέψη, να ανιχνεύουν όψεις και ενδεχόμενες αντινομίες στο περιβάλλον τους (ΙΕΠ-PISA, 2016). Όντως στο πρόγραμμα PISA επικεντρώνεται η προσοχή στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας, της ζωής:

➤ Μαθηματοποιούνται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην πράξη.

➤ Κατανόηση των αντικειμενικών συνθηκών που αναδεικνύουν τα προβλήματα.

Κεντρική έννοια του Προγράμματος PISA είναι ο εγγραμματισμός (literacy) και «εγγράμματος + ισμός» ορίζεται η ικανότητα ανάγνωσης δηλαδή αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και δημιουργικής γραφής, αλλά κυρίως ο επαρκής χειρισμός και η δυναμική/πρακτική αξιοποίηση των αποκτημένων ήδη γνώσεων, προκειμένου να είναι σε θέση κανείς να εφαρμόζει τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή του ζωή. Περικλείει, συνεπώς και κυρίως, και την κριτική εγγραμματοσύνη, δηλαδή την ικανότητα, αφενός της κριτικής στάσης απέναντι σε ποικίλα είδη γνώσης. Ενώ ο House (1987, p. 9) υπόδειξε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κάποια από τα οποία, αλλά όχι απαραίτητα όλα, είναι δείκτες της μαθηματικής χαρισματικότητας:

- Η πρώιμη περιέργεια και κατανόηση για τις ποσοτικές σχέσεις των πραγμάτων.
- Η ικανότητα να κατανοείς λογικά και συμβολικά τις ποσοτικές και χωρικές σχέσεις.
- Η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι και να γενικεύεις τα μαθηματικά μοτίβα, τα σχήματα, τις σχέσεις και τις διεργασίες.
- Η ικανότητα να αιτιολογείς αναλυτικά με ακρίβεια και να ολοκληρώνεις τα συμπεράσματα.
- Η ικανότητα να βρίσκεις τον σύντομο δρόμο στις αποδείξεις, και να βρεις λογικές και 'οικονομικές' λύσεις.
- Η Ευελιξία και η Αναστροφή σε νοητικές διαδικασίες στην μαθηματική δραστηριότητα.
- Η ικανότητα να θυμάσαι μαθηματικά σύμβολα, σχέσεις, αποδείξεις, μεθόδους λύσης.
- Ικανότητα να μετατρέπεις την μάθηση σε κατάσταση σεναρίου.
- Ενέργεια και επιμονή στο να λύνεις μαθηματικά προβλήματα.
- Μαθηματοποίηση της πραγματικότητας (Bicknell, 2009).

Βέβαια να σημειώσουμε ότι απέναντι στο παραπάνω θετικό δεκάλογο η σχέση της χαρισματικότητας συνδέεται περισσότερο με την ικανότητα για λύσεις και λιγότερο για την αποστήθιση λύσεων. Αν και συνήθως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολύ καλή μνήμη. Για την ακρίβεια τα ελλείμματα στην μνήμη εργασίας ή στην μακρόχρονη μνήμη αποτελούν αρνητικό κριτήριο για την αξιολόγηση της χαρισματικότητας.

Η χαρισματικότητα συντελείται από την αλληλεπίδραση τριών βασικών ανθρώπινων γνωρισμάτων, αυτά τα γνωρίσματα είναι πάνω από τον μέσο όρο γενικών ικανοτήτων, επίσης υψηλών επιπέδων τέλεσης στόχων, και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι αυτοί που κατέχουν ή είναι ικανοί να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σετ των γνωρισμάτων και να τις εφαρμόσουν σε πιθανά χρήσιμα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας (Renzulli, 1978).

Χαρισματικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Μια σημαντική πλευρά της χαρισματικότητας είναι η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και αν αυτή θα επηρεάσει την πορεία του; Καταρχάς συνήθως το άτομο που ξεχωρίζει έχει την «τύχη» του μοναδικού και σε κάποιες περιπτώσεις του μοναχικού. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε τον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Φαίνεται ότι ο υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (IQ) δεν είναι αρκετός για την επιτυχία ενός χαρισματικού ατόμου αλλά χρειάζεται να είναι υψηλός και ο Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Daniel Coleman με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Αντωνίου, 2018). Εδώ να τονίσουμε ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει/συνυπάρχει με τον α' ή β' τρόπο και με την διαφορετικότητα. Ο όποιος βαθμός διαφορετικότητας ενδέχεται να καταστήσει τα χαρισματικά παιδιά ιδιαιτέρως ευάλωτα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα με αποτέλεσμα να χρήζουν άμεσης μέριμνας από γονείς, εκπαιδευτικούς και όλους όσοι παρέχουν συμβουλευτικό έργο για την επίτευξη της βέλτιστης ανάπτυξής τους (Bailey, 2001). Δεν γίνεται εύκολα κατανοητός στις παρέες αλλά δεν αντιμετωπίζεται με ξεχωριστό τρόπο και από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα συμπεριλαμβάνουμε τα χαρισματικά παιδιά στην ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση). Συγκεκριμένα στον Νόμο 3699/2008 στο άρθρο 3 αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Ανεξάρτητα αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε σε αυτή την νομοθετική ρύθμιση το χειρότερο είναι που δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με γνώσεις για τον χειρισμό στην τάξη αλλά και την διαφοροποιημένη διδασκαλία που έχουν ανάγκη αυτά τα παιδιά. Άρα ενώ ο ανωτέρω νόμος ψελλίζει αυτή την τοποθέτηση ποτέ και πουθενά δεν πάρθηκε μέτρο στήριξης των χαρισματικών παιδιών. Καμία υποστήριξη στο επίπεδο της διδασκαλίας αλλά και παντελής έλλειψη στο επίπεδο υποστήριξης των θεμάτων της συναισθηματικής ανάπτυξης, ειδικά στην εφηβεία. Ο Αριστοτέλης δίδαξε: «Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των ανίσων», επίσης ο Ρήγας: «Όταν ένας μόνο κάτοικος του βασιλείου αδικηθεί, αδικείται όλο το βασίλειο» (Παπαδάτος, 2018).

Η Εκπαίδευση μετά την Ανίχνευση

Καταρχάς να αναρωτηθούμε αν είναι αναγκαίο να υπάρχει μια ξεχωριστή διδασκαλία για τα Χαρισματικά παιδιά; Μπαίνει λοιπόν το ερώτημα: Τα παιδιά που γεννιούνται με κάποια προβλήματα όπως τα δημιούργησε η φύση είναι αναγκαίο να τα διδάξουμε με έναν διαφορετικό/ξεχωριστό τρόπο; Πιστεύουμε ότι κανείς δεν το αρνείται με εξαίρεση τον Ναζισμό που προτείνει τον Καιάδα. Για τον ίδιο λόγο λοιπόν να δεχθούμε και μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ή και μια ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά που τα προίκισε η φύση με χαρίσματα;

Η αυτονομία στη μάθηση και πιο συγκεκριμένα η Αυτομάθηση αποτελεί προσέγγιση που παρέχει ευκαιρίες για την εκπαίδευση ευφυών/χαρισματικών μαθητών. Επίσης το να διδάξουμε τα παιδιά «να μάθουν πώς να σκέφτονται», «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», η μεταγνώση κ.τ.λ. (Στεφανίδης, 2002). Διαβάζοντας και επιπροσθέτως ερευνώντας με αυτονομία, οι χαρισματικοί μαθητές κινητοποιούνται κύρια από τα ενδιαφέροντα τους, απλά εδώ είναι απαραίτητη η διδασκαλία και για επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου (Renzulli, 2002). Εδώ βέβαια τίθεται το ερώτημα σε τι νοητικές διεργασίες θα πρέπει να εστιάσει μία εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη της νοημοσύνης. Μεγάλη και σημαντική μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η μάθηση η οποία εστιάζει κυρίως σε διαδικασίες εντοπισμού ομοιοτήτων ή διαφορών μεταξύ αντικειμένων ή αναπαραστάσεων δημιουργεί σταθερότερες νοητικές δομές.

Το ζητούμενο βέβαια παραμένει που και πότε η πολιτεία ενδιαφέρθηκε για αυτά τα παιδιά με τις εν λόγω επιδόσεις και τι έκανε ή τι θα κάνει για την εκπαίδευση αυτών; Καταρχάς η σημερινή πολιτεία προωθεί την ισότητα στην κατεύθυνση της προς τα κάτω ισοπέδωσης, και αυτό γιατί πολλά χρόνια κυριαρχεί μια δήθεν μαρξιστική, δήθεν προοδευτική άποψη ότι αυτό που χρειαζόμαστε είναι σχολεία με ίσες ευκαιρίες για όλους γιατί η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό. Μα και η διατροφή, για παράδειγμα το ψωμί είναι κοινωνικό αγαθό μήπως πρέπει οι φούρνοι να είναι όλοι κρατικοί και να βγάζουν μπομπότα (το ψωμί των φτωχών); Αν είναι δυνατόν και τι αναφέρει ο Μάρξ που είναι εκ διαμέτρου αντίθετο με τους «Μαρξιστές»; Συγκεκριμένα ξεκαθάρισε: «Ίση λαϊκή εκπαίδευση; τι να φαντάζονται με αυτά τα λόγια; Πιστεύουν ότι μπορεί στη σημερινή κοινωνία (και μονάχα με δαύτη έχουν να κάνουν), να είναι η εκπαίδευση ίση για όλες τις τάξεις; Ή ζητάνε να περιοριστούν υποχρεωτικά και οι ανώτερες τάξεις στη λιγοστή εκπαίδευση;» (Μάρξ, 1875).

Επίσης στις αρχές του περασμένου αιώνα οι παιδαγωγοί Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης προωθούν την ιδέα/άποψη των προτύπων σχολείων. Οι παραπάνω παιδαγωγοί ανήκαν σε αυτή την κατηγορία των διανοουμένων που είχαν σπουδάσει στη Γερμανία και στις αποσκευές που έφεραν ήταν κυρίως οι ιδέες του Σχολείου Εργασίας και επιπλέον για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Ο Δελμούζος ξεκίνησε τις απόπειρες εφαρμογής των παιδαγωγικών του αντιλήψεων από το Παρθεναγωγείο του Βόλου. Το 1908 διορίζεται από το Δήμο Βόλου διευθυντής του Παρθεναγωγείου. Κάνει μαθήματα στη δημοτική γλώσσα πάντα σε συνδυασμό με πρακτικές και δράσεις εκτός σχολείου. Αλλά όμως η προσπάθειά του είχε άδοξο τέλος, μετά την εκδίωξη του από το Βόλο, πηγαίνει στην Αθήνα, συναντά τους Γληνό και Τριανταφυλλίδη και συμμετέχει ενεργά στον Εκπαιδευτικό Όμιλο με σκοπό την ίδρυση ενός Πρότυπου Σχολείου. Όμως, οι προσδοκίες των παιδαγωγών δεν ευδοκίμησαν.

Εδώ θα ήταν σκόπιμο να αναρωτηθούμε μήπως η καλλιέργεια, η εκπαίδευση ευφυών ατόμων θα δημιουργήσει μια ελίτ που θα αμφισβητεί την συλλογικότητα και κατ' επέκταση την δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας; Μήπως αυτή η ελίτ θέλει να μονοπωλήσει την εξουσία για λογαριασμό του πλούτου; Καταρχάς για χρόνια σε τούτη τη χώρα δεν διακρίνεται η πολιτική ελίτ για ταύτιση της με την χαρισματικότητα, κάθε άλλο μάλιστα σε γενικό ποσοστό, πλην εξαιρέσεων. Τα καλύτερα μυαλά που μάλιστα πάλεψαν σε αντίξοες συνθήκες για να ξεχωρίσουν επιστημονικά αντί να ασχοληθούν με την πολιτική τράβηξαν σε ξένα λιμάνια. Τώρα συνταγή δεν υπάρχει, ούτε βέβαια να αποκλείσουμε κάθε ενδεχόμενο, πως μπορεί να εξελιχθεί το κάθε χαρισματικό παιδί. Η

εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων αντιστρατεύεται την αρχή της ισότητας; Δεν πρέπει βέβαια να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν επιβάλλει αυθαίρετα την ισότητα....Ο J. S. Mills το 1975 αναφέρει ότι: «Η ευφυΐα μπορεί να αναπνεύσει ελεύθερα σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας» (Παπαδάτος, 2018). Αλλά η ισότητα και η δημοκρατία στην εξουσία, δεν εξαρτώνται από την ανίχνευση και την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, αλλά από το ποιες τάξεις ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και αντίστοιχα τους όρους της διανομής του παραγόμενου πλούτου. Παγκόσμια, πολιτικοί και επιστήμονες που υπήρξαν σπουδαία μυαλά και σφράγισαν με τις ανακαλύψεις τους την οικονομία, την φυσική, την φιλοσοφία κ.τ.λ. βρέθηκαν στο πλευρό των λαών. Αντίθετα οι Χίτλερ, Μουσολίνι, Πούτιν, Τράμπ κ.τ.λ. δεν έχουν να επιδείξουν τίποτα από νεανική χαρισματικότητα ούτε βέβαια επιμορφώθηκαν από τις κοινωνίες τους και πέρασαν στην πνευματική ελίτ.

Ας δούμε μια τοποθέτηση: «Όπως οι απλοί άνθρωποι έχουν αρνητικές συνήθειες, έτσι μπορούν και στα ακαδημαϊκά εδάφη να υπάρχουν αρνητικές συνήθειες». Μία αρνητική συνήθεια λοιπόν στο πεδίο της χαρισματικότητας είναι να γίνεται έρευνα για την χαρισματικότητα ή και χειρότερα, να προσδιορίζονται παιδιά ως χαρισματικά ή μη χαρισματικά χωρίς να υπάρχει ένας καθαρός ορισμός που να προσδιορίζει τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός (Sternberg, 2004).

Οπότε οι δύο κύριοι τύποι των ορισμών της χαρισματικότητας σύμφωνα με τον Moon (2006), είναι της θεμελίωσης και της λειτουργικότητας. Οι ορισμοί της θεμελίωσης βασίζονται σε θεωρίες της χαρισματικότητας και μελετούν τη χαρισματικότητα αποσπασματικά αντιθέτως οι ορισμοί λειτουργικότητας «παρέχουν την συγκεκριμένη κατεύθυνση στο πώς μία θεμελίωση της χαρισματικότητας θα καθοριστεί και θα αναγνωρισθεί/αξιολογηθεί σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, για ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Bicknell, 2009).

Η εκπαίδευση ευφυών παιδιών οφείλει να είναι πολύπλευρη και έχουμε εφαρμογές της από τα ξεχωριστά πρότυπα σχολεία, όπου οι μαθητές εισάγονται με εξετάσεις και στα γενικά σχολεία όπου σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Να τονίσουμε ότι σε κάποια υψηλών προδιαγραφών ιδιωτικά δημιουργούνται τμήματα από μαθητές που διακρίνονται στα μαθήματα. Αλλά το βασικό κριτήριο δεν είναι απλά η καλή επίδοση στα μαθήματα που κάποια παιδιά τα καταφέρνουν με πολύ διάβασμα και με πολύ έξτρα βοήθεια αλλά η αξιολογημένη ευφυΐα και μόνο σε αυτή τη βάση θα έχει νόημα η διαφοροποιημένη διδασκαλία και σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Συμπεράσματα

Όπως όλες σχεδόν οι έρευνες και ανακαλύψεις με όμοιο ακριβώς τρόπο και η έρευνα για την «ανακάλυψη» χαρισματικού παιδιού στηρίζεται καταρχάς στην παρατήρηση, σε δεύτερο στάδιο στην αξιολόγηση των δοκιμασιών που υπεβλήθη και τελευταίο στην επιβεβαίωση-επαλήθευση. Εξηγήσαμε ότι καταρχάς η παρατήρηση θα γίνει από τους γονείς (εδώ θέλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί γιατί σχεδόν όλοι οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά τους είναι νέοι Αϊνστάιν) και κυρίως τους δασκάλους (που είναι σαφώς πιο αντικειμενικοί), οπότε στη συνέχεια αναγκαίο να οδηγούμαστε σε δοκιμασίες που σχετίζονται με αξιολογήσεις κοντά στις θελήσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Βέβαια όσο πιο ευρύτητα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, κατασκευές, ξένες γλώσσες, σκάκι, καλλιτεχνία, αθλητισμό κ.τ.λ.) έχουν οι δοκιμασίες, τα τεστ, τόσο πιο σφαιρική αξιολόγηση θα έχουμε και οπωσδήποτε καλύτερη εκτίμηση θα εξάγουμε. Στη συνέχεια πρέπει να ωθήσουμε το εν λόγω παιδί σε μια πιο βελτιωμένη εκπαίδευση πάντα σε συνδυασμό με την μαθητική του παρέα που θα περιλαμβάνει μαθητές με περισσότερες γνώσεις, μιας μεγαλύτερης τάξης αλλά και παιδιά συνομήλικα με κάποια ελλείμματα που ο χαρισματικός θα πρέπει να βρει τον τρόπο να τα διδάξει ώστε να λειτουργήσει ως «δάσκαλος» για να επιβεβαιώσει την αξία του αλλά και επιπλέον να τονώσει την αυτοεκτίμησή του.

Βιβλιογραφία:

Αντωνίου, Αλ.- Στ. (2018). Ο Φόβος της «Αριστείας» Δημοκρατία και Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις GUTENBERG. Αθήνα.

Bicknell, B.-A. (2009). Multiple Perspectives on the Education Mathematically Gifted and Talented Student <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/890/02whole.pdf>

Γκράμσι, Αντ. (2005). Οι Διανοούμενοι. Τόμος Α΄. Εκδόσεις: Στοχαστής/Σύγχρονη Σκέψη. Αθήνα.
Μαυρόπουλος, Α. (2013). Σχέδιο Μαθήματος. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Μαρξ, Κ. (1875). Κριτική του Προγράμματος της Γκότα.

PISA, Ανακοίνωση ΙΕΠ (2016). Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών.
<http://www.iep.edu.gr/pisa/>

Κεϊσογλου, Σ. (2018). Μαθηματική ικανότητα και νοημοσύνη μια Αμφίδρομη Σχέση. Πρακτικά: 35^ο Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας.

Παπαδάτος, Γ. (2003). Ψυχοφυσιολογία. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Παπαδάτος, Γ. (2018). Ο Φόβος της «Αριστείας» Δημοκρατία και Εκπαίδευση Χαρισματικών. Εκδόσεις GUTENBERG. Αθήνα.

Στεφανίδης, Κ. (2006). Αυτομάθηση και Θετικές Επιστήμες Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Renzulli, J.S. (1978). What makes Giftedness? Re-examining a definition. PhiDeltaKappan 60.

«Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικός παράγοντας ανάληψης του διευθυντικού ρόλου»

Νιώτα Μαρίνα
Δασκάλα, Med «Σπουδές στην Εκπαίδευση»
Email:marinanik@windowslive.com

Περίληψη

Στην Ελλάδα παρατηρείται υψηλή εκπροσώπηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από γυναίκες ώστε το διδασκαλικό επάγγελμα να οριοθετείται ως «γυναικείο». Αντίθετα, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όσο υψηλότερα ανεβαίνουμε ιεραρχικά, τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών, γεγονός που εγείρει προβληματισμό αναφορικά με την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για τα δύο φύλα. Ένα σημαντικότερο εμπόδιο που συναντά μια εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να ανελιχθεί επαγγελματικά είναι εκείνο της σύγκρουσης ανάμεσα στον επαγγελματικό και οικογενειακό της ρόλο (*work and family conflict*). Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει η σύγκρουση αυτή στην προσπάθεια της να αναλάβει το ρόλο της διευθύντριας, καθώς και της σημασίας που έχουν ορισμένες δράσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που προκύπτουν από τη σύγκρουση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι αρχές της ποσοτικής έρευνας και ακολουθήθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο και το δείγμα αποτέλεσαν 117 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως κυριότερο εμπόδιο για την ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών και επιβεβαίωσαν τον μεγάλο βαθμό στον οποίο βιώνονται όλες οι μορφές και διαστάσεις της σύγκρουσης των δύο ρόλων, με εξαίρεση εκείνη της συμπεριφοράς. Τέλος, προσδιορίστηκε η βαρύνουσα σημασία που έχει η λειτουργία ενός πλαισίου κοινωνικής πρόνοιας καθώς και η συμβουλευτική-επιμορφωτική υποστήριξη στις εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά

διοίκηση εκπαίδευσης; γυναικεία υποεκπροσώπηση; σύγκρουση ρόλων

Abstract

In Greece high representation of the teaching profession by women is observed to the point that the teaching profession is defined as 'female profession'. In contrast, in the field of the administration of education, the higher we go up the hierarchy, the lower the participation rate of women. A major obstacle encountered by a woman teacher in trying to evolve professionally is the conflict between professional and family role (*work and family conflict*). The aim of the present study was to investigate the impact of this conflict on the effort or the desire to take on the role of the director of a school facility, as well as the importance appears to have actions such as social care and counseling, in order to address problems arising from the conflict. To organize and conduct the research we implemented the principles of quantitative research and the research design that was followed is sampling. Our research tool was a questionnaire and our sample included 117 female teachers. The survey results revealed the family obligations as a major obstacle for the advancement of women teachers and confirmed the sizable extent to which all forms and dimensions of the conflict of family and professional role are experienced, except that of behavior. Noteworthy is the fact that the family and work conflict does not seem to be such a highly inhibitory factor on administrative rise of female teachers. Finally, it was determined the great significance of the

existence and proper functioning of a social assistance framework by the State and the advisory-educational support to female teachers in order to support their claim and undertake management tasks.

Keywords

School Administration; women underrepresentation; role conflict

Θεωρητικός προβληματισμός

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο που επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται στην οικονομία, τον πολιτισμό και την κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ και στη χώρα μας οι επιπτώσεις των αλλαγών αυτών επηρεάζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Δαράκη, 2007). Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης τις τελευταίες δεκαετίες έχει συγκεντρώσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς ο ρόλος της αποτελεσματικής και ποιοτικής ηγεσίας είναι πολυσήμαντος ως προς την αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας και ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της συνδράμει προς την εναρμόνιση με το ραγδαία μεταλλασσόμενο περιβάλλον (Bass, 1985, Wick&Leon, 1995, Chang&Lee, 2007 όπ. αναφ. στο Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διοίκηση είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια να συντονιστούν όλοι οι διαθέσιμοι πόροι (ανθρώπινοι και υλικοτεχνικοί) με σκοπό την παροχή της εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Bush, 2005· Κουτούζης, 2008) χωρίς να παραβλέπεται η ορθολογική διαχείριση των πόρων αυτών και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται (Πετρίδου, 1998).

Στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μια μορφή οργάνωσης ιδιαίτερα συγκεντρωτική και γραφειοκρατική όπου ο Διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού τοποθετείται στο κατώτερο επίπεδο της ιεραρχίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2008). Όμως αυτό δεν υποτιμά τη συμβολή του, που καθορίζει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από την υιοθέτηση των αρχών αποτελεσματικής διοίκησης (Μπρίνια, 2008).

Στο σημείο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, παρά τη μεγάλη βαρύτητα που έχει η εκπαιδευτική διοίκηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Αναγνωστοπούλου, 2002· Πασιαρδής, 2004) και το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος έχει υιοθετήσει πολιτικές και νομοθετικές προβλέψεις για την προώθηση ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών στην απασχόληση και την εκπαίδευση (Ν. 3488/2006), οι άνδρες εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες συναδέλφους τους (Allain, 1981, Blackman, 2000, Fauth, 1984, Foxley, 1982, Maskell, 1997, Smith-Doerr, 2004 όπ. αναφ. στο Μαρκόπουλος & Αργυρίου 2014). Αυτή η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών γίνεται ακόμη πιο παράδοξη εάν αναλογιστούμε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γυναικοκρατείται (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2010).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η φεμινιστική έρευνα, που ξεκίνησε από φεμινίστριες ερευνήτριες μεταξύ των οποίων ήταν η Shakeshaft και η Weiler, επικεντρώθηκε στη θεματική αυτή που στρεφόταν προς τις γυναίκες και τη διοίκηση, επειδή μέχρι εκείνο το ιστορικό σημείο στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών επικράτησε η ανδρική οπτική, αφού οι περισσότεροι ερευνητές ήταν άνδρες (Τάκη, 2009).

Σήμερα, οι γυναίκες συνθέτουν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πανευρωπαϊκό επίπεδο και αναφορικά με τη χώρα

μας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό της παρουσίας τους αγγίζει το 65% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice, 2010).

Εύλογα, λοιπόν, το ερώτημα «γιατί οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» καθίσταται πιο επίκαιρο από ποτέ. Τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία και τα εμπόδια που αυτές συναντούν κατά την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων πρέπει να αποτελέσουν σημείο ερευνητικού ενδιαφέροντος, ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου η γυναίκα είναι επιφορτισμένη με αρκετές οικογενειακές υποχρεώσεις (Kyriakoussis&Saiti, 2006) και που η σύγκρουση αυτών με τις αντίστοιχες επαγγελματικές υποχρεώσεις είναι εμφανής (Frone, Yardley&Markel, 1997· Greenhaus&Beutell, 1985· Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964 κ.α.).

Ουσιαστικά πρόκειται για σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, ένα φαινόμενο που μελετήθηκε αρχικά από τους Kahnetal. (1964) στα πλαίσια της θεωρίας των ρόλων, και αντικατοπτρίζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το άτομο κατά την προσπάθειά του να προσαρμοστεί σε έναν ρόλο ταυτόχρονα με την προσπάθεια να προσαρμοστεί σε έναν άλλον. Σύμφωνα με τους Greenhaus&Beutell (1985), καθώς αυξάνεται το άγχος εξαιτίας της δυσκολίας του συγχρονισμού των απαιτήσεων της δουλειάς και της οικογένειας, τόσο περισσότερο διαταράσσεται η ισορροπία/εξισορρόπηση του επαγγέλματος με την οικογένεια και η ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκάστοτε τομέα και ρόλου. Επιπλέον, η σύγκρουση μπορεί να έχει δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, την κατεύθυνση της σύγκρουσης της εργασίας προς την οικογένεια (*work-familyconflict*) και εκείνη της σύγκρουσης της οικογένειας προς το επάγγελμα/την εργασία (*family-workconflict*) (Netemeyer, Boles&McMurrian, 1996).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήσαμε κι ένα ακόμη μοντέλο για τη σύγκρουση του οικογενειακού και του επαγγελματικού ρόλου, σύμφωνα με το οποίο αυτή μπορεί να εμφανιστεί σε τρεις περαιτέρω μορφές: η σύγκρουση που βασίζεται στο χρόνο (*time-basedconflict*), εκείνη που βασίζεται στην ένταση (*strain-basedconflict*) και τέλος εκείνη που βασίζεται στη συμπεριφορά (*behavior-basedconflict*) (Greenhaus&Beutell, 1985).

Η ανασκόπηση πηγών που περιέχουν πορίσματα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας ανάδειξε το γεγονός πως η σύγκρουση αυτή βιώνεται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες (Erdamar&Demirel, 2014) και συνδέεται αρκετά με το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, μελέτες που διερεύνησαν τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης έδωσαν την αφορμή προκειμένου να αποκαλυφθεί ότι η ανάληψη αυτών των θέσεων από τις εκπαιδευτικούς προϋποθέτει αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις και απαιτήσεις χρόνου κι αυτό πιθανότατα να οδηγεί σε σύγκρουση μεταξύ της ιδιωτικής-οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010· Coleman, 2001, 2005· Διδασκάλου, 2013· Λουκά, 2013· Ράπτης, 2008· Τάκη, 2006· Ψύχα, 2013 κ.α.).

Παρόλα αυτά, η προσέγγιση του ζητήματος της διοίκησης μέσα από ένα έμφυλο πρίσμα αποτελεί ένα “παραμελημένο” θέμα στη χώρα μας παρά το γεγονός ότι η υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας καθώς συνδέεται με τη δημιουργία ενός πλαισίου ικανού να εξασφαλίσει την έμφυλη συμμετρία στο χώρο της εκπαίδευσης και να οδηγήσει σε περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Κογκίδου, 2007 όπ. αναφ. στο Δαράκη, 2007).

Η έρευνά μας μελέτησε σε πραγματικές συνθήκες τη σύγκρουση του οικογενειακού και επαγγελματικού ρόλου (*workandfamilyconflict*) που βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σύνδεση και με την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου. Ταυτόχρονα, λάβαμε υπόψη και τις δύο κατευθύνσεις της σύγκρουσης αυτής, καθώς και τις ποικίλες μορφές της, στοιχείο που αναδεικνύει την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης δεδομένου ότι μέχρι στιγμής δεν έχει εντοπιστεί ανάλογη ερευνητική απόπειρα στη χώρα μας.

Επίσης, ενώ οι μέχρι τώρα έρευνες επέμεναν κυρίως στις αιτίες και τις δυσκολίες που αποτρέπουν τη γυναίκα εκπαιδευτικό να αναλάβει διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, χωρίς όμως να εμβαθύνουν σε κάποια συγκεκριμένη ή κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες εμποδίων και αιτιών, η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να καλύψει το ερευνητικό κενό αναφορικά με τον προσδιορισμό και τη μέτρηση ενός συγκεκριμένου παρεμποδιστικού παράγοντα, της σύγκρουσης οικογένειας και επαγγέλματος.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας μας ήταν η διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει η σύγκρουση των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων (*work and family conflict*) της γυναίκας εκπαιδευτικού στην προσπάθεια ή την επιθυμία της να αναλάβει το ρόλο της διευθύντριας μιας σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και της σημασίας που φαίνεται να έχουν δράσεις όπως οι υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που προκύπτουν από τη σύγκρουση των δύο ρόλων που έχουν επωμιστεί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Με γνώμονα το σκοπό της έρευνάς, διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά μας ερωτήματα που ήταν τα εξής:

- Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθειά τους να ανεληχθούν στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης;
- Σε ποιο βαθμό βιώνουν τη σύγκρουση των επαγγελματικών έναντι των οικογενειακών τους υποχρεώσεων (*work-family conflict*) και μάλιστα ως προς τις τρεις της διαστάσεις (*time-, strain- & behavior-based*);
- Σε ποιο βαθμό βιώνουν τη σύγκρουση των οικογενειακών έναντι των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων (*family-work conflict*) και μάλιστα ως προς τις τρεις διαστάσεις της (*time-, strain- & behavior-based*);
- Σε ποιο βαθμό η σύγκρουση των επαγγελματικών έναντι των οικογενειακών υποχρεώσεων (*work-family conflict*) λειτουργεί ως εμπόδιο για την ανάληψη και εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;
- Σε ποιο βαθμό η σύγκρουση των οικογενειακών έναντι των επαγγελματικών υποχρεώσεων (*family-work conflict*) λειτουργεί ως εμπόδιο για την ανάληψη και εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;
- Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό συμβάλουν οι δομές κοινωνικής πρόνοιας και η επιμορφωτική-συμβουλευτική υποστήριξη στην άμβλυνση της σύγκρουσης οικογένειας και επαγγέλματος; Ποιο είναι το υφιστάμενο πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας;

Ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή δεδομένων και δείγμα της έρευνας

Ο *ερευνητικός σχεδιασμός* που ακολουθήθηκε κατά τα στάδια της συγκέντρωσης, ανάλυσης και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων και της αξιολόγησης της έρευνας είναι ο *δειγματοληπτικός*. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε ένα *ερωτηματολόγιο* σε ένα πλήθος ατόμων σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (*αντιπροσωπευτικό δείγμα*) (Creswell, 2011· Robson, 2007) και συλλέχθηκαν στοιχεία/δεδομένα που θα συμβάλουν στη μέτρηση και τον προσδιορισμό των μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές σχετίζονται με τη σύγκρουση των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων όπως τη βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε συνάρτηση με την άνοδό τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς και με συγκεκριμένες δράσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην άμβλυνση της σύγκρουσης αυτής.

Το ερευνητικό μας δείγμα αποτέλεσαν 117 γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλες και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, π.χ. Εικαστικών) ενώ πριν από την τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική (πιλοτική) χορήγηση σε πέντε εκπαιδευτικούς, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν εκφραστικά ή νοηματικά λάθη στη διατύπωση των ερωτήσεων, να υπολογιστεί ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης καθώς και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Συμπεράσματα της έρευνας και συζήτηση

Η έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της εργασίας οδήγησε στη συλλογή αξιόλογων δεδομένων. Αρχικά, καταγράφηκαν οι απόψεις των γυναικών αναφορικά με τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Athanassoula-Reppa&Koutouzis (2002), τα εμπόδια αυτά κατατάσσονται σε προσωπικά-ψυχολογικά, θεσμικά-οργανωσιακά-λειτουργικά και κοινωνικοπολιτικά-πολιτισμικά. Ο παράγοντας που λειτουργεί περισσότερο ως εμπόδιο κατά την άνοδο των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης φαίνεται πως είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις τους (ευθύνες σπιτιού, ανατροφή παιδιών, φροντίδα συζύγου ή/και ηλικιωμένων ατόμων κ.α.).

Το γεγονός αυτό πιθανότατα να συνδέεται με το άγχος και το φόβο τους μήπως δεν μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που έχουν δύο «καριέρες», της οικογένειας και του επαγγέλματος (Σαϊτή, 2000· Τσικαλάκη, 2006). Η Τάκη (2006) αποκάλυψε πως ο γάμος και η οικογένεια έχουν προτεραιότητα για τις γυναίκες κι έτσι η καριέρα στο επάγγελμά τους έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Ο δεύτερος παρεμποδιστικός παράγοντας για να γίνει μια εκπαιδευτικός Διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας προέκυψε πως είναι η έλλειψη συνδικαλιστικής δράσης και των κατάλληλων γνωριμιών των γυναικών εκπαιδευτικών ενώ την ίδια βαρύτητα αποδίδουν οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνά μας και στο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος είναι συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός.

Σημαντικό παρεμποδιστικό στοιχείο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι η εστίαση του ενδιαφέροντός τους στη διδασκαλία. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Μαραγκουδάκη (1997), καριέρα γι' αυτές είναι η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και η κοινωνικοποίηση των μαθητών τους και όχι η προσωπική τους άνοδος στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Σε άμεση συνάρτηση βρίσκεται και η επιλογή ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για την κατοχή διοικητικών θέσεων καθώς έχουν άλλα ενδιαφέροντα.

Οι περισσότερες γυναίκες του δείγματος ανέδειξαν τη σημασία και τη βαρύτητα που έχει η ύπαρξη μη αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση στην προσπάθειά τους να προαχθούν. Συγκεκριμένα, κατά την επιλογή των στελεχών υπεισέρχονται κομματικά συμφέροντα που εξυπηρετούν τις εκάστοτε πολιτικές κυβερνήσεις (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010) και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι επιτροπές επιλογής ανδροκρατούνται και εκφέρονται τάσεις μεροληψίας σε βάρος των γυναικών (Νάκος, 2005).

Φαίνεται, μάλιστα, πως στην έρευνα μας το εμπόδιο της έλλειψης δικτύου υποστήριξης για τις γυναίκες ακολουθεί το προαναφερόμενο και κατά την άποψή μας δεν είναι τυχαίο. Οι Κογκίδου& Τάκη (2005) τονίζουν ως ιδιαίτερα αρνητικό το γεγονός ότι παρατηρείται έλλειψη γυναικών «μεντόρων» που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις υποψήφιες διευθύντριες στην προσπάθειά τους. Η έλλειψη αποδοχής από το «ανδρικό» κατεστημένο δεν αποδείχθηκε πως λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό ως εμπόδιο στη διοικητική ανέλιξη των γυναικών, όπως επίσης και η ύπαρξη στερεοτύπων, τόσο για τις γυναίκες στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, όσο και γενικά για τα δύο φύλα. Τελευταίο στην κατάταξη των εμποδίων αναδείχθηκε η έλλειψη των κατάλληλων προσόντων από μέρους των γυναικών, όπως για παράδειγμα γνώσεις, δεξιότητες και διοικητική εμπειρία.

Ακολουθώντας, το δείγμα της έρευνάς μας απασχόλησαν ζητήματα που αφορούσαν τη σύγκρουση του επαγγελματικού έναντι του οικογενειακού ρόλου (*worktofamilyconflict*), δηλαδή τη μορφή της σύγκρουσης που εμφανίζεται όταν το επάγγελμα συγκρούεται με την ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις που αφορούν την οικογένεια, και το αντίστροφο, όταν οι υποχρεώσεις από την οικογένεια συγκρούονται με την ικανότητα του εργαζόμενου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την εργασία (*familytoworkconflict*) (Netemeyeretal., 1996). Οι γυναίκες εξέφρασαν το βαθμό στον οποίο βιώνουν τις δύο μορφές της σύγκρουσης ως προς τις τρεις διαστάσεις της: το χρόνο (*time-based*), την ένταση (*strain-based*) και τη συμπεριφορά (*behavior-based*).

Ο χρόνος που αφιερώνουν για να εκπληρώσουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις φαίνεται πως σε μεγάλο βαθμό τις εμποδίζει από το να εκπληρώσουν αντίστοιχα τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις ή για να επιφορτιστούν κάποιες επιπλέον στον οικογενειακό τομέα. Πράγματι, μεγάλο ποσοστό των εργαζόμενων γυναικών υποστηρίζει πως θα επιθυμούσε να αφιερώνει περισσότερο χρόνο για την οικογένειά της όμως οι επαγγελματικές υποχρεώσεις είναι τόσο πολλές που δεν τις αφήνουν άλλα περιθώρια (Galinsky, 1993 όπ. αναφ. στο Allenetal., 2000· Kofodimos, 1995 όπ. αναφ. στο Ahmad&Skitmore, 2003).

Αναφορικά με τη μορφή της σύγκρουσης της οικογένειας έναντι του επαγγέλματος, δεν εντοπίσαμε ιδιαίτερες διαφορές στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τις αντίστοιχες που αφορούσαν την άλλη μορφή. Είναι προφανές ότι πολλές φορές οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να χάνουν κάποιες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και μάλιστα ορισμένες που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά για την εξέλιξη της καριέρας τους. Αυτό συμβαίνει αφού οι ίδιες πρέπει να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την ενασχόλησή τους με ζητήματα που αφορούν την οικογένειά τους.

Το δείγμα της έρευνας, επίσης, έδειξε πως το απασχολούν θέματα διαχείρισης του χρόνου καθώς οι υποχρεώσεις της οικογένειας λειτουργούν σε βάρος των επαγγελματικών, όμως όχι σε υπερβολικά έντονο βαθμό. Το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκε πολύ μεγάλος βαθμός συμφωνίας με την πρόταση αυτή ενδεχομένως να συνδέεται με το ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μεγάλο ποσοστό άγαμων γυναικών οι οποίες πιθανότατα να μην έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως για παράδειγμα φροντίδα συζύγου και ανατροφή παιδιών. Έτσι, ίσως να μη χρειάζεται να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την εκπλήρωση οικογενειακών υποχρεώσεων και να μη βιώνουν έντονη σύγκρουση οικογένειας και επαγγέλματος ως προς τη διάσταση αυτή.

Η επόμενη παράμετρος που διερευνήθηκε είναι εκείνη της ψυχολογικής έντασης που παρεισφρεί στην καθημερινότητα των γυναικών εξαιτίας της σύγκρουσης του επαγγέλματος έναντι της οικογένειας. Οι γυναίκες εξέφρασαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό κουβαλούν το άγχος, την ένταση και την εξάντληση της δουλειάς όταν επιστρέφουν στο σπίτι τους. Συχνά δεν μπορούν να συμμετέχουν σε οικογενειακές δραστηριότητες και να απολαμβάνουν ξένοιαστες οικογενειακές στιγμές καθώς είναι ήδη εξαντλημένες ψυχολογικά, κυρίως, από την εργασία τους. Μάλιστα, η ένταση αυτή τις απασχολεί περισσότερο σε αυτή τη μορφή της σύγκρουσης παρά στην αντίστροφή της.

Συγκεκριμένα, ο οικογενειακός ρόλος δε φαίνεται να τις επιφορτίζει με τόσο άγχος, ένταση και κόπωση που να μην μπορούν οι ίδιες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους. Στην έρευνα των Ahmad&Skitmore (2003) αποκαλύφθηκε πως γενικά η διάσταση της έντασης βιώνεται σε μικρότερο βαθμό έναντι των διαστάσεων του χρόνου και της συμπεριφοράς, αν και η έρευνα των Erdamar&Demirel (2014) την ανέδειξε ως την πιο σημαντική. Ενδεχομένως να απαιτείται περισσότερη διερεύνηση των παραμέτρων αυτών διότι κάθε φορά ποικίλει το ερευνητικό δείγμα, όπως και γενικότερα οι συνθήκες και οι αρχές με τις οποίες διεξάγεται η κάθε έρευνα.

Η διάσταση της συμπεριφοράς στην έρευνά μας εξέλαβε παρεμφερείς απαντήσεις και για τις δύο κατευθύνσεις της σύγκρουσης. Οι γυναίκες δεν υποστήριξαν έντονα πως δεν μπορούν να συμπεριφέρονται στην οικογένειά τους με τον ίδιο τρόπο που συμπεριφέρονται στη δουλειά και να είναι εξίσου αποτελεσματικές στο να επιλύουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις ή να είναι

καλύτερες ως μητέρες και ως σύζυγοι. Το ίδιο ισχυρίστηκαν και για την αντίστροφη μορφή σύγκρουσης, δηλαδή όταν θα πρέπει να μεταβούν από το χώρο της οικογένειας στον εργασιακό τους χώρο. Ελάχιστη δυσκολία αντιμετωπίζουν στο να προσαρμοστούν ανάλογα όταν πηγαίνουν στη δουλειά τους και δε φαίνεται να υποτιμούν την αποτελεσματικότητα των τρόπων συμπεριφοράς που υιοθετούν στο σπίτι και τους οποίους θα μπορούσαν να εφαρμόσουν και στη δουλειά τους.

Από τα παραπάνω στοιχεία, προκύπτει ότι δε βιώνουν έντονα τη μορφή της σύγκρουσης που αφορά τη συμπεριφορά τους. Δε θα πρέπει, όμως, να παραβλέπουμε, το γεγονός ότι η διάσταση αυτή χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσπάθειας καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται αυτή η μορφή και ως εκ τούτου τα ερευνητικά δεδομένα που εντοπίζονται γι' αυτή στη βιβλιογραφία είναι εμφανώς πολύ περιορισμένα (Kelloway, Gottlieb&Barham, 1999 όπ. αναφ. στο Esson, 2004).

Η τέταρτη θεματική ενότητα της έρευνας προσπάθησε να συνδέσει τις τρεις μορφές της σύγκρουσης επαγγέλματος-οικογένειας (*work-familyconflict*) με ένα πιθανό αποτέλεσμα στον επαγγελματικό τομέα, την επιθυμία για άνοδο στη διευθυντική θέση. Αποδεχόμενοι τη θεώρηση της μετα-ανάλυσης των Allenetal. (2000), ότι δηλαδή τα αποτελέσματα της σύγκρουσης εμφανίζονται μεταξύ των υπολοίπων και στον επαγγελματικό τομέα (*workrelated*) και ότι όσο πιο έντονα βιώνεται η σύγκρουση τόσο πιο μεγάλη είναι η επίπτωση στον τομέα αυτό, αναπτύξαμε το ενδιαφέρον μας προκειμένου να συνδέσουμε την επαγγελματική άνοδο των γυναικών εκπαιδευτικών με τη σύγκρουση που οι ίδιες βιώνουν.

Η διάσταση του χρόνου στη σύγκρουση ανάμεσα στον επαγγελματικό έναντι του οικογενειακού ρόλου έδειξε να επηρεάζει τις γυναίκες του δείγματος σε μέτριο βαθμό. Πολλές ήταν εκείνες που έδειξαν να επηρεάζονται αρκετά από την παράμετρο αυτή προκειμένου να αποφασίσουν τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης, όμως ακόμη περισσότερες ήταν εκείνες που δε φάνηκε να δίνουν βαρύτητα σ' αυτήν.

Στη συνέχεια, η ψυχολογική ένταση, το άγχος και η κόπωση που συχνά νιώθουν οι γυναίκες εξαιτίας των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και που επηρεάζει αρνητικά την οικογενειακή τους ζωή φαίνεται να μην συμβάλλει και πολύ στη διαμόρφωση της άποψής τους σχετικά με το εάν θα ακολουθήσουν καριέρα διευθύντριας ή όχι.

Επιπλέον, και το γεγονός ότι οι αποτελεσματικοί τρόποι συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο δε βοηθούν στο να είναι εξίσου αποτελεσματικές στην οικογένειά τους δεν επηρεάζει πολύ την καριέρα των γυναικών εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Αυτό μαρτυρούν οι απαντήσεις τους που συμφωνούν πως η διάσταση της συμπεριφοράς δεν μπορεί να αποτελέσει παρεμποδιστικό παράγοντα γι' αυτές σε μεγάλο βαθμό.

Τα αποτελέσματα κατά τη διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος/θεματικής ενότητας συνέβαλαν στο να αντιληφθούμε ότι οι τρεις διαστάσεις (χρόνος, ένταση, συμπεριφορά) της σύγκρουσης της οικογένειας έναντι του επαγγέλματος εμποδίζουν τις γυναίκες από την ανάληψη και εκτέλεση διευθυντικών καθηκόντων σε αντίστοιχο βαθμό με εκείνον την αντίστροφης κατεύθυνσης της σύγκρουσης.

Οι γυναίκες δεν έδειξαν να συμφωνούν ιδιαίτερα με το ότι δε θα μπορούσαν ή δεν μπορούν να διεκδικήσουν της θέση της διευθύντριας εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους για τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις καθώς ο οικογενειακός ρόλος τους αποσπά αρκετό χρόνο. Όμως και η διάσταση της ψυχολογικής έντασης στη σύγκρουση του οικογενειακού έναντι του επαγγελματικού ρόλου δε φαίνεται να επηρεάζει τις εκπαιδευτικούς σε μια τέτοια απόφαση. Μάλιστα, το γεγονός ότι συχνά νιώθουν εξουθενωμένες από τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις κι έτσι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δείχνει να επηρεάζει τις περισσότερες γυναίκες του δείγματός μας από λίγο έως και καθόλου.

Η τελευταία διάσταση της σύγκρουσης οικογένειας-επαγγέλματος, δηλαδή η παράμετρος της συμπεριφοράς, έχει σημασία για τις γυναίκες προκειμένου οι ίδιες να αποφασίσουν εάν θα γίνουν

διευθύντριες ή όχι. Όμως, σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία των γυναικών δεν ασπάζεται πλήρως ότι η συμπεριφορά και οι τρόποι που έχουν αναπτύξει προκειμένου να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις στην οικογένειά τους και δε λειτουργούν εξίσου αποτελεσματικά στη δουλειά τους, τις επηρεάζει στην απόφαση να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα.

Διακρίνουμε, λοιπόν, ότι και οι δύο κατευθύνσεις της σύγκρουσης σε όλες τις διαστάσεις τους δε φαίνεται να αντιτίθενται στις προθέσεις των γυναικών εκπαιδευτικών να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα διευθύντριας σε μία σχολική μονάδα. Αν και στη θεματική ενότητα που διερευνούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίζει μια γυναίκα εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις ήταν το πιο δημοφιλές εμπόδιο, εντούτοις διαπιστώνουμε πως τελικά η σύγκρουση του επαγγελματικού και οικογενειακού ρόλου σε όλες τις κατευθύνσεις και μορφές της δεν αναδεικνύεται από τις ίδιες ως ιδιαίτερα έντονος παρεμποδιστικός παράγοντας.

Ίσως αργότερα καταφέρουμε να διαμορφώσουμε μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης αυτής όταν θα έχουμε στη διάθεσή μας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που θα επικεντρώνεται στις βασικές κατηγορίες αποτελεσμάτων της σύγκρουσης και θα αναγνωρίζονται οι αντιδράσεις που θα μπορούσαν στη συνέχεια να προβλέψουν αποτελέσματα όπως είναι και η επιθυμία για εξέλιξη της καριέρας των εκπαιδευτικών του γυναικείου φύλου. Άλλωστε, την έλλειψη ενός τέτοιου μοντέλου επεσήμανε και ο Esson (2004) και αυτό φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερο νόημα στην περίπτωση της δικής μας έρευνας όπου ένα τέτοιο μοντέλο θα διευκόλυνε πολύ περισσότερο την προσπάθειά μας να συγκεντρώσουμε δεδομένα και να ερμηνεύσουμε τις μεταβλητές μας.

Τελευταία ήταν η θεματική ενότητα που καταπιάστηκε με τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν δράσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενθάρρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών προκειμένου οι ίδιες να διεκδικήσουν μια θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη ενός κοινωνικού κράτους πρόνοιας που μέσα από δομές όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, τα Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία και τα ΚΑΠΗ, θα βοηθήσει ουσιαστικά προκειμένου να δοθεί στις γυναίκες ο χρόνος που απαιτείται για να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της, χωρίς να βιώνουν κάτι τέτοιο ως σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων. Το ίδιο υποστήριξαν οι συμμετέχουσες και για την παροχή συμβουλευτικής-επιμορφωτικής υποστήριξης σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης που θα μπορούσε να λειτουργήσει εξίσου υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση αυτή. Βέβαια, οι αντιλήψεις αυτές των γυναικών συγκρούονται με την έντονη δυσαρέσκειά τους από το υφιστάμενο πλαίσιο λειτουργίας των κοινωνικών δομών πρόνοιας και τις ευκαιρίες συμβουλευτικής υποστήριξης και επιμόρφωσης.

- **Βιβλιογραφία**

- **Ελληνόγλωσση**

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2002). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 61*, σσ.252-262.
- Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (2006). Διαδικασία αξιολόγησης σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ανδρικογιαννοπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Δαράκη, Ε., (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Διδασκάλου, Μ. (2013). *Η προβληματική της σχέσης «Γυναίκες και διοίκηση στην Εκπαίδευση»: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Εμπειρική έρευνα σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Ημαθίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχολικές μονάδες (Δημοτικά), Διδακτικό και Βοηθητικό Προσωπικό κατά φύλο, ΥΠΑ, Νομό και φορέα*. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/portal/pls/portal/docs/1/552985.XLS> (14/11/2015).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA & Eurydice (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. Έκδοση 2010. Έκθεση Ευρυδίκη*. Βρυξέλλες: Έκθεση Ευρυδίκη.
- Κογκίδου, Δ. & Τάκη, Π. (2005). Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα οργανωσιακά εμπόδια. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση*

Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σσ. 27-45), τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Λουκά, Α. (2013). *Η αντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του νομού Εύβοιας*(Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε.(1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Φύλο και Σχολική πράξη* (σσ.258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α. (2014). Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Στο: 9th Mibes International Conference (σσ.529-547). Διαθέσιμο στο: <http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/Μαρκόπουλος-Αργυρίου.pdf> (14/10/2015).
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νάκος, Ν. (2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ν.3488/2006 (Φ.Ε.Κ. 191/ 11-9-2006. Τ. Α'): *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά στην πρόσβαση στην απασχόληση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανέλιξη, στους όρους και στις συνθήκες εργασίας και άλλες συναφείς διατάξεις*.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: Μια Εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Ράπτης, Γ. (2008). *Γυναίκες στελέχη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σαϊτή, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 57-58, σσ. 150-163.
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Τάκη, Π. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης: ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006). Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά*

2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σσ. 74-83), 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

- Ψύχα, Α. (2013). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ελλιπή παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών. Η περίπτωση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

• Ξενογλώσση

- Ahmad, S., & Skitmore, M. (2003). Work-family conflict: A survey of Singaporean workers. *Singapore Management Review*, Vol.25(1), pp. 35-52.
- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S. & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 5, pp.278-308.
- Athanassoula-Reppa, A. & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Position in Greek Education: Evidence of Inequality. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10(11). Διαθέσιμο στο: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/290/416> (23/11/2015).
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Coleman, M. (2001). Achievement Against the Odds: the female secondary head teachers in England and Wales. *School Leadership & Management*, Vol. 21(1), pp. 75-100.
- Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration*, Vol.33(2), pp. 3-20.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφ.Κουβαράκου Ν. Αθήνα: Έλλην.
- Erdamar, G., & Demirel, H. (2014). Investigation of Work-family, Family-work Conflict of the Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol.116, pp. 4919-4924. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.01.1050](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1050)
- Esson, P. L. (2004). *Consequences of work-family conflict: Testing a new model of work-related, non-work related and stress-related outcomes* (Master Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, VA.

- Frone, M. R., Yardley, J. K., & Markel, K. S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of vocational behavior*, Vol 50 (2), pp.145-167. [doi:10.1006/jvbe.1996.1577](https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1577)
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, Vol 10 (1), pp.76-88.
- Kahn, R. L., Wolfe, D.M., Quinn R., Snoek, J.D. & Rosenthal R.A. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Kyriakoussis, A., & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The Experience of Greece. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol.10(5). Retrieved from: <http://www.synergiescanada.org/journals/synpra/iejll/35/605> (15/9/2015).
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & McMurrian, R. (1996). Development and Validation of Work-family Conflict and Family-work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology*, Vol.81(4), pp.400-410. doi: 10.1037/0021-9010.81.4.400
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφ. Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ. Αθήνα:

Η ηγετική ικανότητα ως ξεχωριστή διάσταση της χαρισματικότητας

Νικόλαος Ντάικος, Msc, υποψ. Δρ. ΕΚΠΑ, διοικητικός υπάλληλος Δήμου Αθηναίων

nickdaik@yahoo.gr, n.ntaikos@athens.gr

Περίληψη

Το ζήτημα της ηγεσίας απασχολεί πολύ τη σχετική βιβλιογραφία: αναπτύσσονται νέες θεωρίες, προτείνονται νέα μοντέλα διοίκησης και διεξάγονται συνεχώς έρευνες επιβεβαίωσής τους. Ωστόσο, η ηγεσία ως ξεχωριστό είδος χαρισματικότητας δεν έχει τύχει μεγάλης προσοχής, ούτε από άποψη έρευνας ούτε από αυτή της ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων. Επιπλέον, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τη σχέση μεταξύ ηγετικής ικανότητας και χαρισματικής συμπεριφοράς. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να δείξει τις διαφορές της χαρισματικής από άλλες μορφές ηγεσίας, με βάση κοινωνικοσυναισθηματικές, συμπεριφορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Επιχειρείται μια εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση της σχετικής αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας, με σκοπό τη διερεύνηση των παραμέτρων που καθιστούν ένα άτομο «χαρισματικό» ηγέτη. Γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν κρίσιμοι όροι και να απαντηθούν καίρια ερωτήματα: Τι είναι χαρισματικότητα; Τι είναι ηγετική ικανότητα; Υπάρχει το χάρισμα της ηγεσίας; Η ηγετική ικανότητα προέρχεται από χάρισμα ή είναι επίκτητη; Η ηγεσία μπορεί να διδαχθεί; Παράλληλα, διερευνώνται τα χαρακτηριστικά του «χαρισματικού» ηγετικού στελέχους και της συμπεριφοράς του, ώστε να ελεγχθεί η άποψη ότι η «χαρισματική» ηγεσία ενέχει αρνητικές συνδηλώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία; Χαρισματικότητα; Χάρισμα; χαρισματική ηγεσία; ηθική ηγεσία

Abstract

The study of leadership is a rapidly evolving field: new theories are being developed, new models of management are being proposed, and research is being carried out continuously. However, leadership as a distinctive charisma has not received much attention, neither in terms of research nor from the development of charismatic training programs. Moreover, there is no consensus on the relationship between leadership and charismatic behavior. This paper attempts to demonstrate the differences of charisma from other forms of leadership, based on socio-emotional, behavioral and pedagogical dimensions. An extensive review of the relevant articles is made to explore the basic parameters that make a person a "charismatic" leader. An effort is being made to clarify critical terms and answer critical questions: What is charisma? What is leadership? Is there the charisma of leadership? Does leadership really come from charisma or is it acquired? Can leadership skills be taught? Finally, the traits of the "charismatic" leader and his behavior are investigated to check whether the "charismatic" leadership has negative meanings.

Keywords: Leadership; Charisma; Talent; charismatic leadership; moral leadership

Εισαγωγή

Σήμερα η ανάγκη για πιο δυναμική, ακέραια, εμπνευσμένη και ηθική ηγεσία είναι κρίσιμης σημασίας για την πρόοδο της κοινωνίας μας. Αν και η συχνή έκφραση «έλλειψη ηγεσίας» περιγράφει αυτή την κρίση ηγεσίας, η ίδια η έννοια της ηγεσίας παραμένει παρεξηγημένη (Μπουραντάς, 2017). Επιπλέον, το ποια είναι η πιο αποτελεσματική διαδικασία για την ανάπτυξη καλών ηγετών εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο ατέρμονων συζητήσεων από εκπαιδευτικούς, επιχειρηματίες και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη. Αν όλοι, ως κοινωνία, επιθυμούμε να είμαστε πιο ενεργητικοί στις προσπάθειές μας να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα και τα διλήμματα του σήμερα, πρέπει να εφαρμοστεί μια πιο ολιστική και διορατική θεώρηση.

Ορίζοντας την ηγεσία

Η σχετική με την ηγεσία βιβλιογραφία είναι γεμάτη από ορισμούς οι οποίοι κυμαίνονται από παλαιότερους, επικεντρωμένους σε ένα μόνο χαρακτηριστικό γνώρισμα, έως πιο πρόσφατους, πολύπλοκους, βασισμένους σε διαπροσωπικές προοπτικές. Οι Barr και Barr (1989) περιέγραψαν τον ηγέτη ως τον άνθρωπο που έχει όραμα, επικοινωνεί τις δυνατότητές του, πιστεύει στο επίτευγμά του, εμπνέει τους άλλους να συνεισφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους. Ο Gardner (1990) ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία πειθούς ή το παράδειγμα με το οποίο ένα άτομο παρακινεί μια ομάδα να επιδιώκει στόχους που θέτει ο ηγέτης. Η ηγεσία έχει οριστεί από τους Clark και Clark (1994) ως μια δραστηριότητα που συμβαίνει σε μια ομάδα, και περιλαμβάνει έναν ηγέτη και οπαδούς που προσχωρούν οικειοθελώς σε κοινούς σκοπούς και εργάζονται από κοινού για να τους επιτύχουν.

Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Η ανάλυση της εξέλιξης των θεωριών της ηγεσίας αποκαλύπτει διάφορες φάσεις (Schriesheim, Tolliver, & Behling, 1984): Η αρχική αντίληψη περί ηγεσίας βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι ηγέτες διέθεταν κάποια καθολικά χαρακτηριστικά. Η Θεωρία του Μεγάλου Άνδρα που υποστήριξε ο Galton (1869) αντιπροσωπεύει αυτή την ιδέα. Αρκετοί πρώιμοι ερευνητές (Mumford, 1909· Murphy, 1941· Person, 1928) εξήγησαν την εμφάνιση μεγάλων ηγετών ως αποτέλεσμα του χρόνου, του τόπου και των περιστάσεων. Αργότερα, ο Fiedler (1967) τόνισε τα χαρακτηριστικά του ικανού ηγέτη ως ιδιότητες που απαιτούνται κυρίως για να *φερθεί* κανείς σωστά ως αρχηγός και όχι τόσο για να *γίνει* κανείς αρχηγός. Μετά τον Fiedler, πολλές καταστάσεις αναγνωρίστηκαν πλέον ως παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδυση της ηγεσίας: η φύση του έργου, η γνώση του έργου, τα κίνητρα των οπαδών, η διαθεσιμότητα ανθρώπινων και υλικών πόρων (Calder, 1977· Vroom & Yetton, 1974). Η Καταστασιακή (ή Περιστασιακή) Θεωρία της Ηγεσίας ενέπνευσε την περαιτέρω ανάλυση της σχέσης μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών, της ικανοποίησης και απόδοσης των οπαδών και της κατάστασης των διάφορων εμπειριών ηγεσίας (Blake & Mouton, 1985· Hersey & Blanchard, 1982). Το έργο του Stogdill (1974) και του Bass (1981) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του ηγέτη και των απαιτήσεων συγκεκριμένων καταστάσεων. Τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει ενδιαφέρον για τις θεωρίες της Μετασχηματιστικής και Συναλλακτικής Ηγεσίας (Bennis & Nanus, 1985· Hollander & Offerman, 1990· Yammarino & Bass, 1990). Μια επισκόπηση της σημερινής βιβλιογραφίας και έρευνας στον τομέα της ηγεσίας δείχνει ότι η πλειονότητα των εργασιών σχετίζεται με τους ενήλικες ηγέτες. Ωστόσο, αυξάνονται συνεχώς οι μελέτες που επικεντρώνονται στη σχέση ηγεσίας και παιδιών, γεγονός που ίσως δείχνει ότι η κοινωνία μας αναγνωρίζει την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη του *δυναμικού ηγεσίας* από την παιδική ηλικία.

Χαρισματικός ηγέτης

Έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρείας συζήτησης αν η χαρισματική μορφή ηγεσίας αποτελεί ξεχωριστό μέρος ή αν είναι μία από τις πολλές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στις

αρχές της δεκαετίας του 1980, εκδηλώθηκε ανανεωμένο ενδιαφέρον για την ιδέα του «χαρισματικού ηγέτη», μιας ιδέας που είχε εισαχθεί αρχικά από τον Max Weber (1947).

Ο House (1977) πρότεινε ότι οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να διαμορφώνουν ένα ελκυστικό όραμα, να μεταδίδουν υψηλές προσδοκίες και να εκφράζουν εμπιστοσύνη στην ικανότητα των οπαδών τους. Από την άλλη, ενεργούν ως ένα ισχυρό μοντέλο και ορίζουν ιδεολογικούς στόχους με *ισχυρό ηθικό χαρακτήρα*. Ο Burns (1978) σημείωσε ότι το χάρισμα είναι ένα φαινόμενο που συχνά συνδέεται με πολιτικούς ηγέτες και διατύπωσε τα θετικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτό: εμπνέει εμπιστοσύνη, ασφάλεια, αποδοχή, εθελούσια υπακοή, συναισθηματική φόρτιση, στοργή για τον ηγέτη. Η πραγματική μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τον Burns εμφανίζεται όταν ένα ή περισσότερα πρόσωπα αλληλεπιδρούν ώστε οι ηγέτες και οι οπαδοί να φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής.

Ο Bass (1985), όμως, παρουσίασε μια δυνητική αρνητική πλευρά στη συμπεριφορά χαρισματικού ηγέτη: πρότεινε ότι ορισμένοι χαρισματικοί ηγέτες θέτουν σε προτεραιότητα τα δικά τους συμφέροντα. Χαρακτήρισε δε αυτή τη συμπεριφορά ως ψευδο-μετασχηματιστική. Πολλές έρευνες επεξεργάστηκαν την πρωτοποριακή εργασία του Bass (1985) για τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά του χαρίσματος. Ωστόσο, μετά τον Burns, λίγες μελέτες μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν εξετάσει ηγέτες που να απευθύνονται σε *υψηλότερες αξίες* ή ηγέτες που να παρακινούν άτομα, οργανώσεις και κοινωνίες να λαμβάνουν αποφάσεις αυξημένης συνείδησης, να υπερβαίνουν τις αντίθετες προοπτικές ή να εξυπηρετούν το κοινό καλό (Schmidt, 1993).

Σχέση μεταξύ ηγεσίας και χαρισματικότητας

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες, όπως και τα χαρισματικά άτομα, έχουν εξαιρετικές λεκτικές δεξιότητες, είναι κοινωνικά ευαίσθητοι, οραματιστές, διαθέτουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, υπευθυνότητα και ευελιξία (Karnes&Bean, 1996). Όμως ο Sternberg (2005, όπως αναφέρεται στο Καμπόλη και Αντωνίου, 2011) ισχυρίζεται ότι, όταν ένα παιδί συγκαταλέγεται σε κάποιο πρόγραμμα χαρισματικότητας, οι σχολικές δομές είθισται να παραμελούν την ηγεσία.

Στο σύγχρονο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό, η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αρχίζει το 1870 στην Αμερική, όταν εμφανίζεται για πρώτη φορά το μοντέλο της επιτάχυνσης. Η κλασική μελέτη του Terman (1925) αποκάλυψε ότι οι ταλαντούχοι μαθητές ήταν συχνά οι ηγέτες στο σχολείο. Ο Lewis Terman επεξέτεινε την τοποθέτηση του Galton συμπεριλαμβάνοντας στον ορισμό το υψηλό IQ. Η Leta Stetter Hollingworth (1926) επίσης πίστευε πως η χαρισματικότητα μπορούσε να κληρονομηθεί. Είναι εμφανές ότι η χαρισματικότητα για τους Galton, Terman και Hollingworth αποτελούσε συνώνυμο της νοημοσύνης.

Ωστόσο, η σχέση μεταξύ της έννοιας της ηγεσίας και της χαρισματικότητας έγινε εμφανής στην περίφημη «Εκθεση Marland» (1972): «Στα παιδιά με υψηλές επιδόσεις συμπεριλαμβάνονται εκείνα με αποδεδειγμένη επιτυχία ή/και δυνητική ικανότητα σε οποιαδήποτε από τις ακόλουθες περιοχές: 1) γενική νοητική ικανότητα, 2) ειδική ακαδημαϊκή κλίση, 3) δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, 4) ηγεσία 5) εικαστικές ή θεατρικές τέχνες, 6) ψυχοκινητική ικανότητα».

Ορίζοντας τη χαρισματικότητα

Σύμφωνα με την Εθνική Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά των ΗΠΑ (NAGC), «χαρισματικό είναι το άτομο που επιτυγχάνει εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς. Κάποιες από αυτές τις επιδόσεις είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης» (Delisle&Lewis, 2003).

Το 1978 το Κογκρέσο πρότεινε τον εξής ορισμό: «Τα ευφυή και ταλαντούχα παιδιά και έφηβοι είναι όσοι αναγνωρίζονται στην προσχολική, πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ότι κατέχουν ικανότητες ή το δυναμικό που αντιστοιχεί σε υψηλή επίδοση σε περιοχές όπως η νοητική,

η δημιουργική, η ειδική ακαδημαϊκή ή η ηγετική, ή σε εικαστικές και θεατρικές τέχνες και εκ τούτου χρήζουν υπηρεσιών και δραστηριοτήτων που δεν παρέχονται συστηματικά από το σχολείο» (U.S. Congress, Educational Amendment of 1978 [P.L. 95-561, IX (A)], όπως αναφέρεται στο Φουστάνα, 2007).

Δεν υπάρχει ακόμη ένας μοναδικός και κοινά αποδεκτός ορισμός σχετικά με το τι θεωρείται προικισμένη ή χαρισματική συμπεριφορά, και οι προσπάθειες για τον ορισμό της συμπεριλαμβάνουν πολλαπλά κριτήρια, τόσο γνωστικά-νοητικά όσο και ιδιοσυγκρασιακά. Σημασία όμως έχει ότι μετά το 1972 ο ομοσπονδιακός ορισμός της χαρισματικότητας επεκτάθηκε πέρα από τις γνωστικές ικανότητες, και έφτασε να *συμπεριλάβει την ηγεσία ως ξεχωριστό είδος χαρισματικότητας*. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην αναγνώριση του δυναμικού των μαθητών καθώς και στην προώθηση της ανάπτυξής του (Φώτη, 2018).

Η εισαγωγή της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Οι Feldhusen και Kennedy (1988) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες ηγεσίας και η θεωρία ηγεσίας πρέπει να είναι σαφείς στόχοι στην εκπαίδευση των προικισμένων νέων. Η έρευνα της Lindsay (1988) έδειξε την ανάγκη να συνδεθεί περαιτέρω η ηγεσία με την παιδεία και την ηθική εκπαίδευση και να προσφέρει ηθικές ηγετικές εμπειρίες μέσω της εκπαίδευσης.

Οι Smith, Smith και Barnette (1991) περιέγραψαν επίσης την επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ηγετών για προικισμένους εφήβους σπουδαστές. Ως αποτέλεσμα του προγράμματος, παρουσιάστηκαν αλλαγές στην προθυμία των μαθητών να ανταποκριθούν στα μέλη της ομάδας, στην ικανότητα να επηρεάζουν τους άλλους, στη λεκτική βεβαιότητα, στη λήψη αποφάσεων, στην αυτοπεποίθηση και σε πολλές άλλες δυναμικές δεξιότητες. Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Myers, Slavin και Southern (1990) σε χαρισματικούς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέτασε τη σχέση μεταξύ μορφών ηγεσίας και διάφορων απαιτήσεων των καθηκόντων. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την ανάγκη να δοθεί λιγότερη έμφαση στον ηγέτη και μεγαλύτερη στο έργο. Η ηγεσία θεωρείται πλέον μια δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων (Sisk, 1993). Όμως η ταυτοποίηση των νέων προικισμένων ηγετών φαίνεται να είναι πιο δύσκολη συγκριτικά με την ανίχνευση της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας. (Καμπόλη και Αντωνίου, 2011).

Οι Karnes και Bean (1996) αναφέρουν μια σειρά ερευνών που καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα: α) ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει για να ενσωματωθεί η ηγεσία στο *πρόγραμμα σπουδών* β) το ηγετικό δυναμικό μπορεί να εντοπιστεί νωρίς στα παιδιά και είναι μια δυναμική διαδικασία γ) τα χαρακτηριστικά των προικισμένων παιδιών τα καθιστούν εξαιρετικούς υποψήφιους ως ηγέτες· σε αυτά περιλαμβάνονται η δημιουργική ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η τάση για αμφισβήτηση, οι κρίσιμες δεξιότητες συλλογισμού, η επιμονή, η πρωτοβουλία κλπ.

Ερευνητικά και εκπαιδευτικά Εργαλεία ηγεσίας

Δεν υπάρχει μια μοναδική τυποποιημένη μέτρηση της ηγεσίας. Τρεις μέθοδοι αναγνώρισης προτάθηκαν αρχικά από τον Olivero (1977): 1) Γονείς (καλοί δείκτες δυναμικού ηγεσίας σε μικρά παιδιά) 2) Κοινωνιομετρικά τεστ (για τα πρώτα στάδια της εφηβείας) 3) Αυτοεκτίμηση/αυτοαναφορές (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Η Addison (1985) ανέφερε επίσης διάφορες μεθόδους οι οποίες έχουν αποδειχθεί χρήσιμες: 1) εκτιμήσεις από συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς 2) Παρατήρηση δραστηριοτήτων προσομοίωσης 3) Βιογραφικές πληροφορίες για εμπειρίες ηγεσίας του παρελθόντος 4) Συνεντεύξεις 5) Τεστ προσωπικότητας 6) διάφορα εργαλεία ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι Karnes και Meriweather-Bean (1991) χαρακτήρισαν περιορισμένα και ανεπαρκή τα εργαλεία ανίχνευσης και μέτρησης της ηγετικής ικανότητας στη στοιχειώδη και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει ακόμη και σήμερα· ο αριθμός έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων εξακολουθεί να είναι περιορισμένος (Karnes και Bean, 1996· Φώτη, 2018): Από όλα τα εργαλεία

που έχουν δοκιμαστεί, το LeadershipSkillsInventory (LSI) έχει αναγνωριστεί ως το μοναδικό σχεδιασμένο για να μετράει την ηγεσία σε εφήβους και παιδιά (Oakland κ.ά., 1996).

Προγράμματα ηγεσίας

Ένα από τα πρώτα οργανωμένα προγράμματα για την καλλιέργεια των επιθυμητών χαρακτηριστικών ηγεσίας σε παιδιά ήταν το Πρόγραμμα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Ηγεσίας (LeadershipSkills Development Program) (Karnes&Chauvin, 1985). Το Πρόγραμμα δίνει έμφαση στην απόκτηση και εφαρμογή των απαραίτητων ηγετικών ιδεών και δεξιοτήτων με βάση εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για να λειτουργήσει κανείς ως ενήλικος ηγέτης στην κοινωνία.

Βασική προϋπόθεση για το πρόγραμμα είναι η εφαρμογή των αποκτηθεισών ιδεών και δεξιοτήτων ηγεσίας, η οποία διευκολύνεται από την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός «σχεδίου για ηγεσία». Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού μέρους, οι μαθητές εντοπίζουν ο καθένας έναν τομέα στον οποίο μπορούν να ξεκινήσουν κάτι νέο ή να αλλάξουν κάτι (στο σχολείο, την τοπική κοινότητα ή σε μια ομάδα). Κάθε αναπτυγμένο σχέδιο παρουσιάζεται στην τάξη για αξιολόγηση από ομότιμους (peerreview). Οι Karnes και Meriweather (1989) έχουν παρουσιάσει ένα τέτοιο ολοκληρωμένο σχέδιο που εκπόνησαν μαθητές και μαθήτριες κατά τη διάρκεια ενός ολόκληρου έτους.

Το εργαλείο και το υλικό αυτού του προγράμματος αποτέλεσαν τη βάση και ενός αντίστοιχου θερινού προγράμματος (Karnes, Meriweather, & D'Illo, 1987). Μάλιστα, πρόσθετη υποστήριξη για το πρόγραμμα δίνεται πλέον από γονείς, την τοπική κοινότητα και από το Πανεπιστήμιο Νότιου Μισισιππή (<https://www.usm.edu/karnes-gifted>) που έχουν συμβάλει σημαντικά. Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί έκτοτε σε δημόσια, και ιδιωτικά σχολεία. Ο Roets (1986) σχεδίασε ένα ακόμη εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές ηλικίας 8-18 ετών, με τίτλο *Leadership: A Skills Training Program*. Οι τέσσερις εκπαιδευτικές θεματικές του είναι: επιτυχημένοι άνθρωποι, γλώσσα ηγεσίας, σχεδιασμός του έργου και διάλογος/συζήτηση.

Εγχειρίδια ηγεσίας

Έχουν δημοσιευθεί πολλά βιβλία που απευθύνονται σε νέους και καθηγητές δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Καθένα περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση στην ηγεσία. Το εμβληματικό βιβλίο των Richardson&Feldhusen (1987) παρουσιάζει μια ισορροπημένη μίξη θεωρίας και αρχών. Βασικό χαρακτηριστικό του βιβλίου είναι ότι υποστηρίζει πως η ηγεσία μπορεί να διδαχθεί και παρέχει ασκήσεις δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που απαιτούνται για να βελτιωθεί η ηγετική ικανότητα κάποιου (Καμπόλη και Αντωνίου, 2011).

Οι Sisk και Shallcross (1986) συνέγραψαν έναν πλήρη οδηγό ηγεσίας. Το βιβλίο χωρίζεται σε 10 κεφάλαια, το καθένα εκ των οποίων ασχολείται με τις δεξιότητες της ηγεσίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών καταστάσεων (πχ: Αυτογνωσία, Διαισθητικές Ικανότητες, Επικοινωνία κλπ). Στο Karnes&Bean (1993) έχουν συλλεχθεί ενδιαφέρουσες ιστορίες ηγεσίας κοριτσιών από το δημοτικό σχολείο μέχρι το κολέγιο, που παρέχονται ως πρότυπα για την ηγεσία. Το Karnes&Bean (1995) είναι ένα βιβλίο για νέους ηγέτες ηλικίας 8 έως 18 ετών, με συμβουλές σχετικά με την προετοιμασία για ηγετικές θέσεις στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα.

Ενσωμάτωση των αρχών και των δεξιοτήτων ηγεσίας

Χωρίς ολοκληρωμένα προγράμματα, λίγοι μαθητές είναι πιθανόν να αναδειχθούν ως ηγέτες (Karnes&Bean, 1996). Ο στόχος της καλλιέργειας νέων ηγετών είναι τόσο κρίσιμης σημασίας για το άτομο και την κοινωνία, ώστε αξίζει να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος σχολικών και κοινωνικών

προγραμμάτων. Αν και τα σχολεία παρέχουν ορισμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη ηγεσίας (μέσω των συλλόγων, των αθλητικών ομάδων κλπ), αυτές οι εμπειρίες είναι χρήσιμες μόνο σε λίγους χαρισματικούς. Θα πρέπει λοιπόν να καταρτιστεί ένα *ευρύτερο και διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών*. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργούν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα για χαρισματικούς μαθητές (Φουστάνα και Καλέμης, 2012).

Πολλές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προετοιμασία των νέων για τους ηγετικούς ρόλους: θεατρικό παιχνίδι, ομαδικές συζητήσεις, συνεργατικές εργασίες. *Μονάδες διδασκαλίας σχετικά με την ηγεσία* πρέπει να υπάρχουν σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Άλλες επιλογές για την ανάπτυξη της ηγεσίας μπορούν να παρέχονται μέσω mentoring, πρακτικής άσκησης, εθελοντικής εργασίας. Αυτές οι εμπειρίες πραγματικής ζωής θα επιτρέπουν στους ηγέτες της τοπικής κοινότητας να συνεργαστούν με τα σχολεία για τον κοινό σκοπό της ανάπτυξης νέων ηγετών. Η συνεργασία των ενήλικων ηγετών με φοιτητές που ενδιαφέρονται να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό ηγεσίας τους έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί θετική πρακτική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ενήλικες ηγέτες (Karnes&Bean, 1996).

Μελλοντικές κατευθυντήριες οδηγίες

Η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη της ηγεσίας στους νέους θα πρέπει να επεκταθεί. Μερικοί ερευνητές έχουν την ανάγκη να εξεταστούν διάφορα επίπεδα ή στάδια ηγεσίας (Clark& Clark, 1990). Η μελλοντική έρευνα πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της ηγεσίας ως προς τα αποτελέσματα και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Clark& Clark, 1994). *Περισσότερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις της ηγεσίας* (Clark& Clark, 1990· Gardner, 1990), προκειμένου να εξασφαλιστεί η ύπαρξη μελλοντικών ηγετικών στελεχών που θα χαρακτηρίζονται από ακεραιότητα.

Τίποτα το παρεξηγήσιμο ή μεμπτό δεν έχει η εκπαίδευση ηγεσίας. Άλλωστε, είναι ένα ζήτημα που αφορά όλους μας: Αν κίνητρό μας είναι να υπηρετούμε και όχι να μας υπηρετούν, αν μπορούμε να νοιαζόμαστε λιγότερο για τον εαυτό μας και περισσότερο για τους άλλους, είμαστε όλοι αληθινοί ηγέτες. Κάθε φορά που επηρεάζουμε τις σκέψεις ενός άλλου ανθρώπου, επιδεικνύουμε ηγετικές ικανότητες, σε αντίθεση με την περιορισμένη και λανθασμένη αντίληψη των περισσότερων για την έννοια της ηγεσίας (Βασιλείου, 2017). Αν μας απασχολεί το πώς θα αναγνωρίσουμε και θα προετοιμάσουμε ικανά άτομα που θα αποτελέσουν την αυριανή πνευματική, κοινωνική ή πολιτική ηγεσία της χώρας, τότε θα πρέπει να στραφούμε προς μια εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Μπογδάνου, 2009).

Συμπεράσματα

Ποιος θα διαμορφώσει τα όνειρα που θα γίνουν το όραμα της νέας εποχής; Ποιος θα έχει την ικανότητα να μεταδώσει στους άλλους αυτό το όραμα; Και ποιος θα έχει τη δύναμη να τους βοηθήσει να μετατρέψουν αυτό το όραμα σε πραγματικότητα; Η πρόβλεψη για τους ηγέτες του αύριο είναι σημαντική τόσο σε τοπικό όσο και σε κρατικό επίπεδο, αλλά ο εντοπισμός και καθορισμός δυναμικού ηγεσίας σε νεαρά χαρισματικά παιδιά είναι ένα δύσκολο έργο. Στην αναζήτησή μας αυτή, δεν θα ήταν λογικό να στραφούμε στους πιο ικανούς; Το χαρισματικό παιδί του σήμερα είναι η ελπίδα του αύριο. Από αυτές τις σημερινές σχολικές τάξεις θα βγουν οι ηγέτες του 21ου αιώνα. Όλα τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες ηγεσίας. Όπως συμβαίνει με τους ταλαντούχους μαθητές στις εικαστικές τέχνες ή στον αθλητισμό ή οπουδήποτε αλλού, έτσι και τα παιδιά που εμφανίζουν ταλέντο στην ηγεσία πρέπει να έχουν όλες τις προϋποθέσεις να το αναπτύξουν. Χρειάζονται απλώς ευκαιρίες να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Addison, L. (1985). Leadership skills among the gifted and talented. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED262511). Ανακτήθηκε 15/4/2018 από:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262511.pdf>

Barr, L., & Barr, N. (1989). *The leadership equation*. Austin, TX: Eakin Press.

Bass, B.M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1985), *Leadership and performance beyond expectation*, New York: Free Press

Bennis, W.G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Blake, R.R., & Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III*. Houston: Gulf Publishing.

Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row.

Calder, B.J. (1977). *An attribution theory of leadership*. In B.M. Staw & G.R. Salancic (Eds.), *New directions in organizational behavior*. Chicago: St. Clair Press.

Clark, K.E., & Clark, M.B. (1990). *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Clark, K.E., & Clark, M.B. (1994). *Choosing to lead*. Charlotte, NC: Iron Gate Press.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Feldhusen, J.F., & Kennedy, D.M. (1988). Preparing gifted youth for leadership roles in a rapidly changing society. *Roeper Review*, 10(4), 226-230. doi: 10.1080/02783198809553135

Fiedler, F.E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan. (paperback edition by Meridan Books, New York, 1962).

- Gardner, J.W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1982). *Leadership style: Attitudes and behaviors*. Training & Development Journal, 36(5), 50-52.
- Hollander, E.P., & Offerman. (1990). *Power and leadership in organizations: Relationships in transition*. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), Measures of leadership. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Hollingworth, L.S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
- House, R.J. (1977), "A theory of charismatic leadership". In J.G. Hunt and L.L. Larson (eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Karnes, F.A., & Chauvin, J.C. (1985). *Leadership skills inventory activities manual*. East Aurora, NY: D.O.K
- Karnes, F. A., Meriweather, S., & D'Ilio, V. (1987). The effectiveness of the Leadership Studies Program. *Roeper Review*, 9(4), 238-241.
- Karnes, F.A., & Meriweather, S. (1989). Developing and implementing a plan for leadership: An integral component for success as a leader. *Roeper Review*, 11(4), 214--217.
- Karnes, F.A., & Meriweather-Bean, S. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 122-138). New York: Teachers College Press.
- Karnes, F.A., & Bean, S.M. (1993). *Girls and young women leading the way*. Minneapolis: Free Spirit.
- Karnes, F.A., & Bean, S.M. (1995). *Leadership for students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Karnes, F.A., Bean, S.M. (1996). *Leadership and the Gifted*. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), 1-12. Ανακτήθηκε 23/4/2018 από: <https://journals.ku.edu/FOEC/article/download/6859/6211>
- Lindsay, B. (1988). A lamp for Diogenes: Leadership giftedness and moral education. *Roeper Review*, 1(1), 8-11. doi: 10.1080/02783198809553150
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress*. (Document 72-5020). Washington, DC.: U.S. Government Printing Office.
- Mumford, E. (1909). *The origins of leadership*. Chicago: University of Chicago Press.

- Murphy, A.J. (1941). *A study of the leadership process*. American Sociological Review, 6, 674-687.
- Myers, M. R., Slavin, M. J., & Southern, W. T. (1990). Emergence and maintenance of leadership among gifted students in group problem solving. Roeper Review, 12(4), 256-260. doi: 10.1080/027831990009553287
- Oakland, T., Falkenberg, B.A., & Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth and adults. Gifted Child Quarterly, 40(3), 138-146.
- Olivero, J.L. (1977). Leading leaders. In A.H. Passow (Ed.), A new generation of leadership. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools.
- Person, H.S. (1928). *Leadership as a response to environment*. Education Records (Supplement No. 6), 9, 10-21.
- Richardson, W.B., & Feldhusen, J. F. (1987). Leadership education: Developing skills for youth. New York: Trillium.
- Roets, L. S. (1986). *Leadership: A Skills Training Program*. New Sharon, IA: Leadership Publications.
- Schriesheim, C.A., Tolliver, J.M., & Behling, O.C. (1984). *Leadership theory: Some implications for managers*. In W.E. Rosenbach & R.L. Taylor (Eds.), Contemporary issues in leadership. Boulder, CO: Westview Press.
- Schmidt, J.E. (1993). Transformational Leadership: The Relationship Between Consciousness, Values, and Skills. *Dissertations*. 1882. Διαθέσιμο online στο <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1882>
- Sisk, D.A., & Shallcross, D.J. (1986). *Leadership: Making things happen*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Smith, D.L., & Smith, L., & Barnette, J. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. Roeper Review, 14(1), 7-12. doi: 10.1080/02783199109553372
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic study of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vroom, V., & Yetton, P.W. (1974). *Leadership and decision-making*. New York: Wiley.

Weber, M. (1947). *Theory of Social and Economic*. New York: Free Press. Δημοσιευμένο αρχικά το 1922 στα γερμανικά με τον τίτλο *Wirtschaft und Gesellschaft* διαθέσιμο online στο <https://www.textlog.de/7415.html>

Yarnmarino, F.J., & Bass, B.M. (1990). *Long-term forecasting of transformational leadership and its effect among naval officers: Some preliminary findings*. K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 151-169). West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Βασιλείου, Ν. (2017). Ορόλος του ηγέτη, *Manager*, τ. 42, σελ. 10.

Καμπόλη, Γ. και Αντωνίου, Α.Σ. (2011), *Ηγετικές ικανότητες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών*, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχ. 15, 135-147.

Ανακτήθηκε 1/3/2018 από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf>

Μπουραντάς, Δ. (2017), *Ηγεσία*, Αθήνα, Παπαδόπουλος.

Φουστάνα, Α. (2007). *Διαδικασίες μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ.

Φουστάνα, Α., Καλέμης, Κ. (2012), *Διεθνή κριτήρια εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές*, Πανελλήνιο Συνέδριο: Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάση και προοπτικές, Αθήνα. Διαθέσιμο online: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf

Φώτη, Θ. (2018), *Διαστάσεις της χαρισματικότητας σε σχέση με την ηγετική ικανότητα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παν/μίο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Νηπιαγωγών

Παιχνίδι και καταστασιακή μάθηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ντίνου Βερονίκη

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

ver-ntin@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνθήκες καταστασιακής μάθησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε δίμηνη έρευνα σε έναν παιδικό σταθμό του Δήμου Ζωγράφου ανάμεσα σε 24 παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών. Μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της συμμετοχικής παρατήρησης, συγκεντρώθηκαν και διερευνήθηκαν περιπτώσεις-παραδείγματα τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, τη λεκτική συνεργασία, την κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι ρόλων των παιδιών. Μέσα από τη μελέτη των εννοιών της καταστασιακής μάθησης και του παιχνιδιού επιχειρείται η σύνδεσή τους. Οι θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές της σύνδεσης αυτής συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάλυση και κατανόηση των συγκεκριμένων περιπτώσεων-παραδειγμάτων/μοτίβων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι το παιχνίδι ως βασική δραστηριότητα μάθησης, λειτουργεί ως μέσο καταστασιακής μάθησης που υποστηρίζει τη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί η σύνδεση της καταστασιακής μάθησης με το παιχνίδι προκειμένου να κατανοηθεί και να ενισχυθεί η αναπτυξιακή δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: καταστασιακή μάθηση; Παιχνίδι; προσχολική ηλικία; ποιοτική έρευνα

Abstract

This project concerns the development of skills for children of preschool age in situated learning during play. More specifically, I carried out my 2-month fieldwork at a nursery school in the Municipality of Zografou with young children aged 3 to 5. Through the methodological approach of participant observation cases-examples on cognition, language-cooperation-interaction, socialization and pretend play were collected and examined. The study of the perception of situated learning and play aims to highlight the relationship between them. Applying theoretically and practically this relationship contributes to the further analysis and understanding of the specific patterns. The findings suggest that play, being the main activity for learning, acts as a means of situated learning, supporting the cognitive and social development of children. The aim of this project is to showcase the relationship between situated learning and play in order to understand and enhance cognition for preschoolers.

Key-Worlds: situated learning; Play; Preschool; quantitative research

Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην καταστασιακή μάθηση και το παιχνίδι. Η καταστασιακή μάθηση αποτελεί έναν όρο που αποδίδεται στους Lave και Wenger οι οποίοι τονίζουν ότι «δεν υπάρχει δραστηριότητα που δεν είναι καταστασιακή» (1991: 33), δηλαδή που δεν επιτελείται σε αυθεντικές συνθήκες. Οι ίδιοι ορίζουν την καταστασιακή μάθηση ως μάθηση που είναι «ενσωματωμένη μέσα στην δραστηριότητα, το πλαίσιο και την κουλτούρα αλλά είναι επίσης συνήθως ακούσια και όχι σκόπιμη» (1991: 30). Έπειτα, σύμφωνα με την Froerer «η μάθηση είναι πρωταρχικά ενσωματωμένη σε κοινωνικές διεργασίες που είναι πιθανό να μην στοχεύουν τυπικά ή φανερά στη μάθηση» (2011: 370). Κατά τον Wenger η θεμελιώδης θέση της θεωρίας της καταστασιακής μάθησης είναι «η μάθηση σαν κοινωνική συμμετοχή» (1998:4). Οι επιστήμονες αυτοί φαίνονται πως συμβαδίζουν στη θεώρηση πως το παιχνίδι εκπροσωπώντας την καταστασιακή μάθηση οδηγεί στην εξέλιξη των παιδιών 3 έως 5 ετών σε αισθηματικό, σωματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο.

Οι Brown, Collins και Duguid υποστηρίζουν ότι «η γνώση επιτελείται ουσιαστικά σε αυθεντικές συνθήκες, αφού είναι εν μέρει προϊόν της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος χώρου και του πολιτισμού στα οποία αναπτύσσεται» (1988: i) εννοώντας ότι η σημασία της δεν μπορεί να αποδοθεί εξ ολοκλήρου με όρους λεξικού, αλλά συναρτάται και με τις συνθήκες στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί. Οι Lave και Wenger αναφέρουν ότι η μάθηση θα έπρεπε να θεωρείται ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο και πως περιλαμβάνει τον σχηματισμό ταυτοτήτων «σαν σχέσεις ζωής ανάμεσα στα πρόσωπα και τη θέση και τη συμμετοχή τους στις κοινότητες πρακτικής (1991: 53). Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες που υπόκεινται σε ιδιαίτερες περιστάσεις δομημένες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο Wenger δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή στις κοινότητες πρακτικής στις οποίες αναφέρεται ως μια διαδικασία του να έχει κανείς «ενεργή συμμετοχή στις πρακτικές των κοινωνικών ομάδων και να δομεί ταυτότητες σε σχέση με αυτές» (1998: 4) προσδίδοντας αξία στην αμοιβαία δέσμευση, το συλλογικό εγχείρημα ή την ομαδική διαδικασία τέλεσης πραγμάτων. Οι παραπάνω θεωρίες προσέφεραν το υπόβαθρο ώστε να συσχετίσω την καταστασιακή μάθηση σε μια διαφορετική συνθήκη, αυτή του παιχνιδιού.

Οι επιστήμονες με τη μεγαλύτερη συνεισφορά στον τομέα του παιχνιδιού είναι οι Piaget και Vygotsky. Για τον Piaget το «παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό» (1962: 147) και πρέπει να υπόκειται σε κριτήρια όπως ο αυθορμητισμός, η ευχαρίστηση, η απελευθέρωση από προστριβές, η υπερκινητοποίηση και η σχετική έλλειψη οργάνωσης. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά των ηλικιών δυο ως επτά ετών θα εμπλακούν κυρίως σε παιχνίδια ρόλων ή φανταστικά παιχνίδια ρόλων με την παράλληλη χρήση αντικειμένων- συμβόλων υπογραμμίζοντας ότι «το παιχνίδι είναι περισσότερο θέμα συμμετοχής στο περιβάλλον» (1962: 157). Ο Vygotsky χρησιμοποιεί τον όρο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία «είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου της δυναμικής ανάπτυξης όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την ενήλικη καθοδήγηση είτε με τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους» (1978: 86). Η χρήση της δηλώνει πως αποτέλεσμα του παιχνιδιού είναι η συμπεριφορά του παιδιού να ξεπεράσει το επίπεδο της μέσης ηλικιακής συμπεριφοράς. Αυτές οι θεωρίες οπωσδήποτε αποτέλεσαν τον καθοριστικό παράγοντα για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.

Η Bruce (2004) προσδίδει σημαντική σημασία στο παιχνίδι που πραγματοποιείται με ελεύθερη ροή. Η θεωρία της υποστηρίζει ότι «το παιχνίδι δρα σαν μια οργανωτική λειτουργία η οποία ενσωματώνει τη μάθηση και βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και την αντίληψή τους σε σχέση με τις εξελισσόμενες σκέψεις, συναισθήματα, φυσική κατάσταση και σχέσεις τους» (2004: 132). Η Schwartzman “φωτίζει” την πολυπολιτισμική διάσταση του παιχνιδιού επισημαίνοντας ότι «οι έννοιες του παιχνιδιού είναι στενά συνυφασμένες με την κουλτούρα» (1978: 4) δίνοντας «μορφή καθώς και έκφραση σε μεμονωμένα και κοινωνικά συναισθηματικά και γνωστικά συστήματα» (1978: 330). Με αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία του

παιχνιδιού λειτουργεί ως κατευθυντήριος εξελικτικός παράγοντας στην ανάπτυξη του παιδιού, γεγονός που είναι σημαντικότερο από το τελικό προϊόν.

Γι αυτό το λόγο, το παιχνίδι αποτελεί τη θεμελιώδη διαδικασία για τη δημιουργία μιας θετικής συμπεριφοράς καθώς συντονίζει τάσεις, φιλοδοξίες, κρίσεις και περιορισμούς του παιδιού.

Παρ' όλα αυτά, η σχέση και η σύνδεση μεταξύ της καταστασιακής μάθησης και του παιχνιδιού δεν έχει μέχρι τώρα επαρκώς ερευνηθεί παρά μόνο από τους MacPhail, Kirk και Griffin (2008) στο άρθρο τους: 'Throwing and Catching as Relational Skills in Gameplay: Situated Learning in a Modified Game Unit'. Οι συγγραφείς ενδιαφέρονται για «το πώς οι νέοι μαθαίνουν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια μέσω της προσέγγισης ενός μοντέλου τακτικής του (TGM) σε σχέση με τις σωματικο-πνευματικές και κοινωνικο-διαδραστικές διαστάσεις της 'συγκεκριμένης κατάστασης'» (2008: 100). Εστιάζοντας σε αυτήν την επίδραση των συγκεκριμένων πράξεων οι συγγραφείς συμβάλλουν στην θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση της εργασίας: α) την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η καταστασιακή μάθηση αντιπροσωπεύεται μέσω του παιχνιδιού και β) τη μελέτη της επιρροής που ασκούν το παιχνίδι και η καταστασιακή μάθηση στα παιδιά από 3 ως 5 χρόνων. Μέσα από την καταγραφή των ευρημάτων, την παρουσίαση επιχειρημάτων και την έκθεση ερμηνειών, σκοπός είναι να συνεισφέρω νέες πληροφορίες για τον κλάδο της Ανθρωπολογίας γύρω από την παιδική ηλικία και την εκπαίδευση.

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε σε έναν παιδικό σταθμό στο Δήμο Ζωγράφου Αττικής το 2016. Διήρκεσε από τα μέσα Απριλίου ως τα μέσα Ιουνίου και το δείγμα αποτέλεσαν τα 24 παιδιά της τάξης, ηλικίας 3 ως 5 ετών.

Κατά τη διάρκεια των οκτώ βδομάδων η βασική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν της συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τους Guest, Namey και Mitchell η μέθοδος αυτή ορίζεται ως η ανακάλυψη «μέσω της παρατήρησης και της συμμετοχής, το πώς και το γιατί της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (2013). Φυσικά είχε προηγηθεί και ακολούθησε εκτενής βιβλιογραφική έρευνα η οποία μου έδωσε τη δυνατότητα να δομήσω το εγχείρημα αυτό. Ο Jorgensen δηλώνει ότι «Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης είναι δυνατό να περιγράψουμε τι συμβαίνει, ποιος ή τι εμπλέκεται, πότε και πού συμβαίνουν τα γεγονότα, πώς και γιατί τα γεγονότα συμβαίνουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (1989: 12). Γι' αυτό το λόγο προσπάθησα να συμμετέχω όσο περισσότερο ήταν δυνατό, ώστε τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί να μην θεωρούν την παρουσία μου παράταιρη.

Παράλληλα χρησιμοποίησα και τη μέθοδο των μη δομημένων συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν η διευθύντρια και οι νηπιαγωγοί του σταθμού. Στις μη δομημένες συνεντεύξεις, όπως δηλώνει ο Bernard, η δομή των ερωτήσεων είναι σαφής, όμως αυτές χαρακτηρίζονται από «τον ελάχιστο έλεγχο πάνω στις απαντήσεις των ανθρώπων» (2011: 157). Επιπλέον, οποτεδήποτε αδυνατούσα να κατανοήσω την ακριβή σημασία κάποιας δραστηριότητας στον παιδικό σταθμό αναζητούσα μέσα από συζητήσεις με τις υπεύθυνες περαιτέρω επεξηγήσεις ή οδηγίες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή στο τέλος του ωραρίου.

Από την πρώτη κιόλας ημέρα το σημειωματάριό μου έγινε η προέκταση του χεριού μου. Κάθε φορά που έβρισκα έστω και ελάχιστο χρόνο, ενόσω συμμετείχα σε όλες τις δραστηριότητες, προσπαθούσα να κρατάω σημειώσεις για ό,τι έβλεπα, άκουγα, αισθανόμουν, αντιλαμβανόμουν. Σημείωνα οτιδήποτε παρατηρούσα καθώς σύμφωνα με τον Agar «οι σημειώσεις αυτές συνιστούν το αρχείο των παρατηρήσεων του εθνογράφου, των συζητήσεων, των ερμηνειών και των προτάσεων για όλες τις μελλοντικές πληροφορίες» (2008: 161). Έβαλα τα δυνατά μου να καλύψω όλες τις πτυχές από όλους τους εμπλεκόμενους είτε μέσα στο σταθμό είτε στην αυλή. Οι Emerson,

Fretz και Shaw πιστεύουν ότι «η δουλειά του εθνογράφου δεν είναι να 'καθορίσει' την αλήθεια αλλά να αποκαλύψει τις πολλαπλές αλήθειες που διαφαίνονται στις ζωές των άλλων» (1995: 3). Τα ευρήματα που αντικατοπτρίζουν, λοιπόν, τις ζωές των μικρών παιδιών επρόκειτο να φιλτραριστούν, να επανεξεταστούν, να καταγραφούν και να κατηγοριοποιηθούν. Ο Atkinson (2007) επισημαίνει τη σημασία της εθνογραφίας σαν ένα μέσο αναγνώρισης της ομάδας των μικρών παιδιών και συμπληρώνει ότι «η εθνογραφία επιτρέπει στα παιδιά να φανούν ικανοί πληροφοριοδότες και εκφραστές της ζωής τους αλλά και της ζωής των άλλων και έτσι συνιστά μια προσέγγιση της έρευνας της παιδικής ηλικίας η οποία επιστρατεύει τις αφηγήσεις των ίδιων των παιδιών στο επίκεντρο της ανάλυσης» (2007: 250). Βέβαια, σημαντικό θέμα ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των παιδιών μέσω της κρυπτογράφησης των προσωπικών τους στοιχείων και της κωδικοποίησης του υλικού μου με τη χρήση ψευδώνυμων και την αλλαγή ασήμαντων λεπτομερειών των γεγονότων.

Για τους Greig, Taylor και MacKay «κάθε ερευνητής θα έπρεπε να διασφαλίζει τα ηθικά θέματα που προκύπτουν όταν σχεδιάζει μια έρευνα και να λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα ώστε να υπολογίσει τους κινδύνους». (2013: 251). Γι' αυτό και η πρώτη μου ενέργεια όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό ήταν να υποβάλλω μια αίτηση στο Πανεπιστήμιο μου στο Λονδίνο για μια συστατική επιστολή σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών μου. Τον Οκτώβριο συνάντησα την Υπεύθυνη των Παιδικών Σταθμών του Δήμου Ζωγράφου και αμέσως μετά κατέθεσα έναν φάκελο με την αναλυτική πρόταση για την παρουσία μου στο σταθμό και το συγκεκριμένο έργο, διαβεβαιώνοντας ότι η πρωταρχική μου μέριμνα ήταν τα παιδιά. Ακόμα παρέδωσα και συνημμένα το έγγραφο του ποινικού μου μητρώου και τη συστατική επιστολή μαζί με τη μετάφρασή της από το Βρετανικό Συμβούλιο.

Αποτελέσματα

Η δομή αυτής της έρευνας επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες: τη γνωστική ανάπτυξη, τη λεκτική συνεργασία, την κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι ρόλων των παιδιών σε συνάρτηση με το πώς το παιχνίδι εν γένει αντιπροσωπεύει την καταστασιακή μάθηση. Σκοπός, ο οποίος και επιτεύχθηκε, ήταν να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν και προάγουν αυτές τις πνευματικές ικανότητες ποικιλοτρόπως ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ένα δίκτυο καταστασιακών συνεργασιών. Όλα αυτά διαφαίνονται από παραδείγματα τα οποία κατέγραψα.

Ο πρώτος βασικός άξονας είναι η γνωστική ανάπτυξη, στην οποία ανήκουν δυο μοτίβα: ο Billett αναφέρει τη φράση-κλειδί του πρώτου μοτίβου όπου «η δραστηριότητα δομεί τη γνωστική ανάπτυξη» (1998: 256), ενώ οι Becvar-Weddle και Hollan εκλαμβάνουν τη «γνωστική ανάπτυξη σαν μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα όταν το σώμα δεσμεύει το φυσικό κόσμο» (2010: 120). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον και τα αντικείμενα με τα οποία παίζουν είναι το ακόλουθο: Αφού τα παιδιά άκουσαν το μύθο του Αισώπου 'Ο τζίτζικας και ο μέρμηκας' απάντησαν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που έθεσε η δασκάλα τους ώστε να καταλήξουν στο ηθικό δίδαγμα που προκύπτει από το μύθο: να μην κοροϊδεύουμε σαν το μυρμήγκι και να μην είμαστε τεμπέληδες σαν το τζίτζικι. Ορισμένα παιδιά χοροπηδούν, τραγουδούν και παίζουν ένα όργανο σαν τον τζίτζικα και άλλα προσποιούνται ότι μαζεύουν προσεκτικά σποράκια σαν τον μέρμηκα έχοντας επιλέξει ελεύθερα το ρόλο τους.

Το δεύτερο μοτίβο αφορά την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης μέσω της δραστηριότητας του παιχνιδιού: οι δασκάλες καθοδηγούν τα παιδιά στην εκτέλεση των εργασιών που τους αναθέτουν. Όταν τα παιδιά ερωτούνται τι βλέπουν στο χαρτόνι ο Τέλης απαντά «Οι γραμμές της φράουλας δεν είναι σωστές, δεν είναι μαζί». Η δασκάλα εξηγεί ότι πρέπει να τις ενώσουν για να σχηματιστεί η φράουλα και μετά τους ζητάει να ζωγραφίσουν πρώτα τα σποράκια, μετά όλη τη

φράουλα και μια μικρότερη δίπλα της. Ο Λεωνίδας λέει χαρούμενος «Αυτή η φράουλα θα αποκτήσει μια νέα φίλη και θα παίζουν μαζί». Η δασκάλα του δίνει ένα φιλή και ανοίγει το βιβλίο με τον κύκλο παραγωγής της μαρμελάδας από το μάζεμα στο χωράφι μέχρι τη χρήση της σε τούρτες γενεθλίων. Η Βασούλα, η αρχηγός, φωνάζει: «Ακούστε! Καθήστε κάτω σαν μπαλίτσες. Θα είστε φραουλίτσες και εγώ θα είμαι ένα πουλάκι που τρώει τα σποράκια» Ακούω όλα τα παιδιά να χαχανίζουν όταν τους πλησιάζει και τους τσιμπάει ελαφρά προσπαθώντας μάταια να κρατήσουν τα γόνατά τους για να παραμείνουν μαζεμένα σαν φραουλίτσες.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί η θεμελιώδης σημασία του ρόλου των νηπιαγωγών των οποίων τα καινοτόμα και εμπνευστικά 'μαθήματα' είναι με τέτοιο τρόπο δομημένα ώστε να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των πρόθυμων και περίεργων μαθητών, ενόσω παραμένουν σε εγρήγορση ώστε να κατανοούν τον ιδιάζονται παλμό της στιγμής. Οι Brown, Collins και Duguid θέτουν το θέμα ως εξής: «Θεωρούμε ότι η γνώση υποδηλώνει ταυτόχρονα την κατάσταση στην οποία προκύπτει και στην οποία χρησιμοποιείται» (1989: 36). Οι δραστηριότητες και η μάθηση κατανοούνται σε συνάρτηση με τις συνθήκες και την κατάσταση που επικρατεί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το ίδιο ισχύει και για τη γνώση.

Η λεκτική συνεργασία αποτελεί τον δεύτερο άξονα. Σε αυτό το πλαίσιο διακρίθηκαν τρία μοτίβα συνδεδεμένα με τη χρήση της ομιλίας, η οποία κατά τον Malinowski (1922) αποτελεί τρόπο δράσης. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μοιράζονται και να περιμένουν τη δική τους σειρά, πώς να αλληλοβοηθούνται για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, αγωνίζονται για την κατάστρωση ενός πρωτότυπου πλάνου και την οργάνωση του με τον πιο δημιουργικό τρόπο. Όλα αυτά συνιστούν τα κύρια χαρακτηριστικά του πρώτου μοτίβου, της συνεργασίας. Έπειτα, για το δεύτερο μοτίβο, αυτό της επικοινωνίας ο Vygotsky σημειώνει ότι «Η γλώσσα αναδύεται αρχικά σαν ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και στους ανθρώπους του περιβάλλοντός του» (1978: 89). Επίσης, υπογραμμίζει ότι «προτού το παιδί ελέγξει τη συμπεριφορά του ξεκινά να ελέγχει και να επιβάλλεται στο περιβάλλον του με τη βοήθεια του λόγου» (1978: 25). Αυτό είναι το τρίτο μοτίβο, της κοινότητας της πρακτικής που συνάντησα πάνω στη σχέση λόγου, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Το επόμενο παράδειγμα αποτυπώνει και τα τρία αυτά μοτίβα του άξονα της λεκτικής συνεργασίας. Ο Λεωνίδας μπαίνει στην αίθουσα τρέχοντας κρατώντας ένα βιβλίο με οχήματα. Ο θεός του το αγόρασε από το Λονδίνο για τα γενέθλιά του και ήθελε να δείξει στους φίλους του τις ωραίες εικόνες. Με προσκαλεί να καθίσω κοντά τους και όταν τελικά κλείνουν το βιβλίο κυρίως τα αγόρια αρχίζουν «Θα γίνω ο οδηγός του φορτηγού με τα παγωτά», «Εγώ θα οδηγήσω το λεωφορείο στην Πρέβεζα για να επισκεφθώ τους παππούδες μου», «Το φορτηγό με το ταχυδρομείο είναι δικό μου γιατί θέλω να μεταφέρω τα πακέτα και να κάνω τους ανθρώπους χαρούμενους», «Βιαστείτε γιατί το λεωφορείο φεύγει σε δύο λεπτά». Μετά από λίγο τα παιδιά συγκεντρώνονται στο χώρο κατασκευών και χτίζουν ένα σιδηρόδρομο. Σχεδιάζουν διάφορα ταξίδια και λένε ιστορίες για νέους προορισμούς, σταματώντας στα φανάρια, μέχρι που ακούγεται ο Γρηγόρης «Ω, όχι, χάλασε η μηχανή» και ο Λεωνίδας πηδάει δίπλα του φωνάζοντας «Να φτιάξουμε τη ζημιά. Βοηθείστε όλου». Οι δασκάλες ζητούν περισσότερες πληροφορίες και ακούμε συχνά τα αιτήματα όπως «Δώσε μου το ... , σε παρακαλώ», «Μπορώ να έχω το...;», «Κρατάς λίγο τη γιατί δεν μπορώ μόνος μου».

Ο τρίτος άξονας είναι αυτός της κοινωνικοποίησης η οποία αποτελείται από τέσσερα μοτίβα. Το πρώτο ασχολείται με το παιχνίδι καθεαυτό. Όπως παραθέτει ο Sluckin «Η ζωή στην αυλή περιλαμβάνει την εκμάθηση πολλαπλών ιδιαίτερων δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε να τελειοποιήσεις ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να διαπρέψεις σε αυτό» (1981: 99). Το δεύτερο μοτίβο αφορά τη συμμετοχή στο παιχνίδι και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό σε συνδυασμό με τις διαφορές των δύο φύλων. Ο James τονίζει ένα σημαντικό στοιχείο: «Η συμμετοχή μετράει» (1993: 171). Έπειτα, το τρίτο μοτίβο ασχολείται με τη φιλία και τη μεγάλη της επιρροή στο παιχνίδι, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων άρα και της κοινωνικής ταυτότητας. Για τον Sluckin «όπως τα πιο πολλά παιδιά επιζητούν τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα έτσι επιζητούν και τους φίλους» (1981: 62). Γι αυτό και καθημερινά ακούγαμε

«Είσαι φίλος μου;» ή «Είσαι φίλος μου, δεν είσαι;». Τέλος, Τέλος, το τέταρτο μοτίβο αφορά στην ενσυναίσθηση που ισχυροποιείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης ως συναισθηματική απάντηση που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ύψιστης σημασίας. Ο Sluckin παραθέτει: «Τα παιδιά μαθαίνουν να προβλέπουν τι θα μπορούσε να σκεφτεί ή να αισθανθεί ένα άλλο άτομο, ειδικότερα όταν αυτές οι σκέψεις ή τα συναισθήματα διαφέρουν από τα δικά τους» (1981: 61).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των τεσσάρων αυτών μοτίβων αποτελεί το εξής: Στην αυλή, στο χώρο που ονομάζεται 'Καντίνα Σουβλάκι', κάθε παιδί έχει ήδη αναλάβει ένα ρόλο: άλλο παίρνει παραγγελίες, άλλο ψήνει το κρέας, άλλο γεμίζει το σουβλάκι, άλλο σερβίρει τις τηγανητές πατάτες. Συνήθως η ερώτηση ήταν «Μπορώ να παίξω κι εγώ;» και η απάντηση εκτός σπανίων περιπτώσεων ήταν θετική. Η Νάντια δεν είναι πολύ δραστήρια και ο Αλέξανδρος τη ρωτάει αν αισθάνεται καλά. «Με πονάει η κοιλιά μου». «Μην ανησυχείς θα σου φτιάξω να φας κάτι ελαφρύ», της απαντά. Είναι έκδηλη η ανησυχία του για την αδιαθεσία της φίλης του και με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να την βοηθήσει.

Τέταρτο και τελευταίο άξονα αποτελεί το παιχνίδι ρόλων. Πρώτο μοτίβο της κατηγορίας αυτής είναι το παιχνίδι ρόλων καθεαυτό, το οποίο κατά τον Bruner είναι «μια εξειδικευμένη περίπτωση του ευρύτερου παιχνιδιού μίμησης» (1976: 387). Στα περισσότερα περιστατικά τα παιδιά σχεδίαζαν το ρόλο που θα αναλάβουν. Κατά τον Bruner «η προετοιμασία για ένα ρόλο αφορά τη δόμηση από το παιδί μιας περίπτωσης παιχνιδιού ρόλου» (1976: 387). Το δεύτερο μοτίβο σχετίζεται με τη φανταστική χρήση αντικειμένων και παιχνιδιών από τα παιδιά. Κατά τον Vygotsky «η δράση σε μια φανταστική περίπτωση διδάσκει στο παιδί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά του όχι μόνο σε άμεση συσχέτιση με τα αντικείμενα ή με την κατάσταση που το επηρεάζει αλλά και με το νόημά της» (1966: 97). Τέλος, το τρίτο μοτίβο αφορά στη διήγηση και τα βιβλία τα οποία σύμφωνα με τον Baker αποτελούν «τα εργαλεία και τα παιχνίδια του μυαλού» (1975: 132). Ο ίδιος εξηγεί: «οι ιστορίες και η διήγηση αποτελούν εκδοχές του 'παιχνιδιού φαντασίας'» (1975: 55).

Το ζωικό βασίλειο προσέφερε πλείστα παραδείγματα. Η δασκάλα διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι 'Τα τρία μικρά λυκάκια' του Ευγένιου Τριβιζά αφού είναι από τα αγαπημένα τους. Ύστερα τους προτείνει να διαλέξουν από ένα χνουδωτό ζώακι και μόλις καθίσουν τους ζητάει να μιμηθούν τη φωνή του και τις κινήσεις του αφού πρώτα πουν το όνομά τους και τον τόπο κατοικίας του. Τα παιδιά φτιάχνουν μια ομάδα για τα ζώα της ζούγκλας, μία για τα οικόσιτα ζώα και μία για τα ζώα της θάλασσας. Όλα συμμετέχουν βάζοντας τα δυνατά τους και ακούω την Χέιμπιν που χοροπηδάει κάνοντας το κουνελάκι να λέει στον Κώστα «Αγαπημένο μου δελφίνι, μπορείς να με βοηθήσεις γιατί θα πνιγώ;» και όλα μαζί παρακολουθούν τη διάσωση. Η δασκάλα συγχαίρει τα παιδιά γι' αυτή την υπέροχη σκηνή.

Ο Clancey δηλώνει ότι σύμφωνα με τη θεωρία της καταστασιακής μάθησης «η ανθρώπινη γνώση θα έπρεπε να θεωρείται σαν μια ικανότητα συντονισμού και αλληλουχίας της συμπεριφοράς στο να προσαρμόζεται κανείς δυναμικά σε εναλλασσόμενες καταστάσεις» (1995: 1). Ο συντονισμός της συμπεριφοράς των παιδιών ήταν εμφανής καθώς διαμόρφωναν τον τρόπο ομιλίας τους ανάλογα με την κατάσταση γνωρίζοντας διαρκώς ότι έπαιζαν ένα ρόλο.

Συμπεράσματα

Εστιάζοντας στην ευζωία των παιδιών, καταλήγω ότι οι γνωστικές δεξιότητες τα συντροφεύουν για πάντα, προσφέρουν τα θεμέλια για μελλοντική εξέλιξη, διευρύνουν τις πιθανότητες επιτυχίας, δημιουργούν πλούτο εμπειριών του μυαλού και της ψυχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύνδεση του

παιχνιδιού και της καταστασιακής μάθησης συνεισφέρει στην κατανόηση των επιπτώσεων της γνωστικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Επικεντρώθηκα στη γνωστική ανάπτυξη καθώς η πρακτική οδηγεί στην τελειοποίηση και η δομημένη σκέψη σύντομα γίνεται δεύτερη φύση μαζί με τον αυτοσχεδιασμό. Από τις πολύ απλές μέχρι τις πιο πολύπλοκες εκδοχές των δραστηριοτήτων μαζί με την τυχαία, αβίαστη μάθηση τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες και γνώση που αποτελούν τη βάση για αυτόνομη κριτική σκέψη και άσκηση πρωτοβουλιών. Ύστερα όταν τα παιδιά εμπλέκονται στη ρουτίνα των ερωτήσεων-απαντήσεων εκφράζουν τις ιδέες τους και εφόσον απολαμβάνουν διασκεδαστικές εκδοχές των ιστοριών και των παιχνιδιών με απαιτητικές διαδικασίες και όχι με απλή επανάληψη, είναι πιθανότερο να ακουστούν πιο τολμηρές συζητήσεις που οδηγούν προς την ευγλωττία. Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση είναι εμφανές ότι ανάμεσα σε ήρεμες και οικείες παρουσίες στη ζεστή ατμόσφαιρα της τάξης και της αυλής τα μικρά παιδιά αισθάνονται ασφάλεια και συνεργάζονται σαν μια μονάδα με ποικίλους ρόλους για την ολοκλήρωση ενός 'έργου'. Τέλος, το φανταστικό παιχνίδι σαν εκπαιδευτικό εργαλείο και σαν υποστηρικτικό μέσο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας: τα παιδιά κατανοούν και μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Το παρελθόν και το παρόν οδηγούν το μέλλον και μια ευτυχισμένη πρώιμη παιδική ηλικία σχεδόν εγγυάται ισορροπημένους ενήλικες. Τα μικρά παιδιά έχοντας τη δική τους προσέγγιση για τον κόσμο επιβάλλουν τα δικά τους κριτήρια ώστε να δημιουργήσουν προσωπικές ερμηνείες για το πώς αυτός λειτουργεί. Γι' αυτά το παιχνίδι αντιπροσωπεύει την απτή εφαρμογή των δικών τους κλίσεων και τη δική τους εκδοχή και ρυθμό αντίληψης.

Βιβλιογραφία

Agar, M. (2008). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. Bingley: Emerald

Atkinson, P. (2007). *Handbook of ethnography*. London: SAGE

Baker, D. (1975). *Understanding the under-fives*. London: Evans Bros

Becvar-Weddle, A. & J. Hollan (2010). *Professional Perception and Expert Action: Scaffolding Embodied Practices in Professional Education*. *Mind, Culture, and Activity* 17(2), 119-148

Bernard, H. (2011). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative methods*. Lanham, MD: AltaMira Press

Billett, S. 1998. *Constructing Vocational Knowledge: situations and other social sources*. *Journal of Education and Work* 11(3), 255-273

Brown, J., A. Collins & P. Duguid (1988). *Situated Cognition and the Culture of Learning* *Educational Researcher* 18(1), 32-42

Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. London: Paul Chapman

Bruner, J., A. Jolly & K. Sylva 1976. *Play: its role in development and evolution*. London: Penguin

Clancey, W. (1995). *A tutorial on situated learning*. Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan), 49-70

Emerson, R., R. Fretz & L. Shaw (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago, IL: University of Chicago

Froerer, P. (2011). '*Anthropology and Learning*'. In Jarvis. P. (ed). The Routledge International Handbook on Learning. London: Routledge

Greig, A., J. Taylor & T. MacKay (2013). *Doing research with children: a practical guide*. London: SAGE

Guest, G., Namey, E. E., Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research*. London: SAGE

James, A. (1993). *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: a methodology for human studies*. London: SAGE

Lave, J & E. Wenger (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

MacPhail, A., D. Kirk & L. Griffin (2008). *Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit*. Journal of Teaching in Physical Education 27, 100-115

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Keagan Paul

Schwartzman, H. (1978). *Transformations: the anthropology of children's play*. London: Plenum Press

Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground: the social development of children*. London: Routledge & Keagan Paul

Vygotsky, L. 1966. *Play and its role in the mental development of the child*. Voprosypsikhologii 12(6), 62-76

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press

« Η κυριαρχία βίαιων σκηνών σε τηλεοπτικές σειρές κινουμένων σχεδίων για παιδιά»

"Violence: A dominant theme in animated television series for children"

Κωνσταντίνα Παπαγεωργίου, εκπαιδευτικός Α' θμιας

Konstantina Papageorgiou, primary school teacher

konapap93@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα της επιθετικότητας αποτελεί πεδίο έντονου προβληματισμού και αντιθέσεων στον χώρο της ψυχολογίας και των ανθρωπιστικών επιστημών γενικότερα. Ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές και αντιφατικές θέσεις για τη φύση και την προέλευση της επιθετικότητας. Η επιθετική συμπεριφορά είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα στην παιδική ηλικία και ένας από τους πιο συχνούς λόγους παραπομπής σε συμβουλευτικά κέντρα.

Ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως «επιθετικό» όταν ο συνήθης τρόπος αντίδρασής του προς τους άλλους είναι βίαιος και καταστροφικός. Το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων και ενεργειών που έχουν ως συνέπεια τον φυσικό ή ψυχικό πόνο και τραυματισμό των ανθρώπων που δρουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον ή ακόμη και την πρόκληση ζημιών σε αντικείμενα κάθε χώρου. Μερικές βασικές αιτίες εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ άλλων εντοπίζονται στην οικογένεια, στον κλονισμό του συστήματος αξιών και κανόνων, στις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, στις επιδράσεις που δέχεται κανείς στο πλαίσιο των φίλων, της ομάδας, των «σημαντικών άλλων», αλλά πολύ περισσότερο και στις επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. μέσω των προγραμμάτων και των προτύπων που προβάλλουν.

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί συνοπτικά το εννοιολογικό πλαίσιο της επιθετικότητας. Σε αυτό περιλαμβάνεται ο ορισμός, οι μορφές που παίρνει στην καθημερινότητα η επιθετικότητα και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου. Τέλος, θα αναλυθούν ενδεικτικά ορισμένες σειρές κινουμένων σχεδίων για παιδιά που προβάλλουν σκηνές βίας με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: βία, επιθετικότητα; τηλεοπτικές σειρές κινουμένων σχεδίων; παιδιά

Abstract

Aggressiveness has been a source of deep concern and dispute in psychology and humanities at large. Based on the theoretical approach, many different and contrasting points of view have been offered about the nature and the source of aggressiveness.

Aggressive behavior is one of the most common childhood problems and one of the most frequent reasons why these children are prompted to seek consultation.

A child is described as : "aggressive" when it usually reacts in a more hostile and violent way toward the others. The phenomenon of violence and aggressiveness comprises a set of activities and actions which have the effect of physical and emotional harm, injury of people in a social environment or it can also involve harming personal property. Some key factors that contribute to the development of aggressive behavior are, for example, family structure, impairment of system of values and patterns, unfavorable conditions in the wider society, influences of friends, groups, "significant others" and most importantly the mass media that promotes stereotypes and standards through various programs.

This presentation provides an overview for the conceptual framework of aggressiveness. This includes term definition, types of aggressive behavior in daily life and key factors that contribute to the manifestation of the phenomenon. Last, we will refer in detail to some indicative animated television series for children which, directly or indirectly, feature scenes of violence.

Keywords: violence; Aggressiveness; animated television series; children

Εννοιολογική προσέγγιση της επιθετικότητας/βίας

Με το θέμα της επιθετικότητας έχουν ασχοληθεί φιλόσοφοι, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και γιατροί καθ' όλη την πορεία των χρόνων, με αποτέλεσμα να υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία πληθώρα ορισμών σχετικά με την έννοια αυτή. Αργότερα, με την καταγραφή και τη σύγκριση πολλών μελετητών, μεταξύ των Dollard, Doob, Miller, Mower και Sears (1939), των Παπαδόπουλου και Μαρκουλή (1986) και του Βουϊδάσκη (1987, 1992) που ορίζουν την επιθετικότητα, συμπεραίνεται ότι αρχικά επιθετικότητα είναι μια ισχυρή δράση ή μια διαδικασία που σκοπό έχει να εξουσιάζει ή να κυριαρχήσει. Αξιοσημείωτοι είναι και άλλοι ορισμοί για την επιθετικότητα, όπως η πρακτική της κατασκευής απρόκλητων επιθέσεων και προσβολών και η εχθρική, επιβλαβής, καταστρεπτική συμπεριφορά με ολέθριες συνέπειες που προκαλείται από την απογοήτευση.

Ταυτόχρονα, ο Brain (1994) στην προσπάθειά του να συνδυάσει τους διάφορους ορισμούς της επιθετικότητας υποστήριξε πως για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική θα πρέπει να πληροί τέσσερις βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, για να οριστεί μια συμπεριφορά ως επιθετική θα πρέπει εν δυνάμει να μπορεί να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της. Δεύτερον, για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική θα πρέπει να γίνεται με σκοπό να βλάψει το «θύμα», τρίτον να συνδέεται με αυξημένη διέγερση του θύτη και τέλος να προκαλεί αποστροφή και βλάβη στο «θύμα» (Σουσαμίδου-Καραμπέρη & Βαβέτση-Τσιβίκη, 2011).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να παραθέσουμε ορισμένες ειδικές εννοιολογικές προσεγγίσεις επιστημόνων για την επιθετικότητα, η οποία καλύπτει τεκμηριωμένα μια πολύ ευρεία κλίμακα της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ντυλέρ, 1989).

- Σύμφωνα με τον Στορ (1968: 10) η επιθετικότητα εμφανίζεται ως η απάντηση που ακολουθεί στη ματαίωση μιας επιθυμίας ή αλλιώς μια πράξη που στόχος της είναι η πρόκληση βλάβης σε έναν οργανισμό ή σε υποκατάστατό του. Άλλοι θεωρούν ότι επιθετικότητα υπάρχει όταν προκαλείται ζημία, τραυματισμός, καταστροφή, εξαφάνιση ενός οργανισμού ή υποκατάστατου αυτού συμπεριλαμβανοντας στη ζημία ή βλάβη και διάφορα ερεθίσματα που προκαλούν πόνο, ενόχληση, θυμό ή οργή και προσβλητικούς τρόπους συμπεριφοράς που δύσκολα προσεγγίζονται με την άμεση παρατήρηση (Παπαδόπουλος, 1999: 24).

- Ο Drever υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα είναι γενικό χαρακτηριστικό στοιχείο μιας εχθρικής συμπεριφοράς (μεγάλου ή μικρού βαθμού) ή ιδιαίτερο γνώρισμα της εχθρικής διάθεσης εναντίον των συνανθρώπων μας (Γκονέλα, 2004).

Ακόμη, όπως αναφέρει η ίδια, ο Mitscherlich ορίζει την επιθετικότητα ως μια ζωτική δύναμη και ορμικό εξοπλισμό που δέχεται ποικίλες μεταβολές μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα.

- Οι Krebs-Miller, επιχειρώντας την κάλυψη του ευρύτερου φάσματος των επιθετικών συμπεριφορών που έχουν μελετηθεί υποστηρίζουν πως επιθετικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στην μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου είτε μέσω καταστροφής των βιοτικών ή κοινωνικών προϋποθέσεων που την εξασφαλίζουν είτε μέσω αδιαφορίας για αυτές. (Παπαδόπουλος, 1999: 138).
- Ο Werbig και ορισμένοι άλλοι λόγω της ευρύτητας της έννοιας αυτής προτείνει να μην χρησιμοποιείται ως επιστημονικός όρος η επιθετικότητα καν αλλά να γίνεται μια περιγραφή της συμπεριφοράς και να επισημαίνεται κατά πόσο υπήρχε ηθελημένη αρνητική και καταστροφική διάθεση ή λανθάνουσα αρνητική στάση. (Παπαδόπουλος, 1999: 24)
- Ο Berkowitz αναγνωρίζει ως σκοπό τη βλάβη ή τον τραυματισμό (Παπαδόπουλος, 1999: 24).
- Κατά τον Merz η επιθετικότητα περιλαμβάνει διάφορους τρόπους συμπεριφοράς που αποσκοπούν στην άμεση ή έμμεση βλάβη ενός ατόμου (Βουϊδάσκης, 1987: 20).
- Κατά τον Zumkley (Βουϊδάσκης, 1992: 19), η επιθετικότητα περιλαμβάνει όχι μόνο την εκδηλούμενη επιθετική ενέργεια με σκοπό τη βλάβη ή τον τραυματισμό προσώπων αλλά και την ετοιμότητα για επιθετικότητα.
- Ο Toch (Βουϊδάσκης, 1992: 21), αντιλαμβάνεται τη βία σαν φυσική επιθετικότητα που κατευθύνεται εναντίον προσώπων και προϋποθέτει μια κατάσταση δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων μερών όπου ενυπάρχει το στοιχείο της δύναμης, της εξουσίας καθώς και του σκοπού για εσκεμμένη ατομική ή συλλογική βλάβη όπως συμπληρώνουν επόμενοι ερευνητές.

Μορφές - είδη επιθετικότητας/βίας

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, προβληματικές μορφές συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007: 171-90) χαρακτηρίζονται οι ενέργειες και στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν με την ηλικία του και είναι στενά συνδεδεμένες με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε άλλα άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος (π.χ. συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους, κλπ.).

Επιθετικότητα σε διάφορες μορφές συναντάμε στις περισσότερες περιοχές της κοινωνικής ζωής, την οποία και διαταράσσει. Περιλαμβάνει μάλιστα και ένα μεγάλο φάσμα ενεργειών και εκδηλώσεων, που ξεκινά από μια απλή λεκτική προσβολή και υποτίμηση της προσωπικότητας του άλλου και φτάνει μέχρι δολοφονίες, πολέμους, αλλά και την αυτοκαταστροφή (αυτοχειρία).

Η επιθετικότητα, βασικό χαρακτηριστικό των διαταραχών συμπεριφοράς, εκτείνεται σε ένα μεγάλο φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται βάσει π.χ. έντασης, διάρκειας, μορφής, γενικότερου σκοπού, και ειδικότερων στόχων, βάσει κινήτρων, συνοδευτικών συναισθημάτων κλπ. Στην μια άκρη του φάσματος εντάσσονται ακραίες βίαιες επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται σε εφήβους και ενήλικους (όπως για παράδειγμα η άσκηση σωματικής βίας, οι βανδαλισμοί και η εγκληματικότητα) ενώ στην άλλη άκρη εντάσσονται ήπιες μορφές επιθετικότητας που μπορεί να περιλαμβάνουν προκλητικές στάσεις ή συγκαλυμμένες μορφές λεκτικές και μη λεκτικές επιθετικότητας (π.χ. εναντίωση, ψέμα, κλοπή μικροαντικειμένων κ.ά.) που εμφανίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στην παιδική ηλικία αναλόγως των συνθηκών (Κουρκούτας, 2007).

Σαφέστερα, η κυριότερη διάκριση της ανθρώπινης επιθετικότητας (Βουϊδάσκης, 1987: 22 · Κουρκούτας, 2007) μπορεί να γίνει ως εξής:

α) Έκδηλη ή λανθάνουσα επιθετικότητα: Με τον όρο έκδηλη εννοούμε τη φανερή-ορατή επιθετικότητα που μπορεί να παρατηρηθεί και να γίνει αντιληπτή, ενώ με τον όρο λανθάνουσα αναφερόμαστε σε εκείνο το είδος επιθετικότητας που παραμένει στο συνειδητό ή ασυνειδητό μας και παραμένει αόρατο.

β) Άμεση ή έμμεση επιθετικότητα: Η διάκριση αυτή έχει να κάνει με το άτομο/αντικείμενο στο οποίο απευθύνεται η επιθετική συμπεριφορά. Άμεση επιθετικότητα εκφράζει το παιδί που νευριάζει και χτυπάει κάποιο συνομήλικό του, ενώ έμμεση μορφή αποτελεί το παράδειγμα ενός εκνευρισμένου άντρα που αντί να ξεσπάσει το θυμό του στη σύζυγό του που τον έχει εκνευρίσει, απασχολείται με κάτι άλλο όπως αποφασίζει να σκάψει τον κήπο (μετατόπιση της επιθετικότητας από το αρχικό αντικείμενο σε ένα υποκατάστατό του).

γ) Εξωστρεφής ή εσωστρεφής επιθετικότητα: Η εξωστρεφής μορφή επιθετικότητας εκδηλώνεται στον έξω κόσμο με απειλές, βρισιές, απρεπείς χειρονομίες κλπ. (‘‘εξωποινική’’), ενώ η εσωστρεφής, που είναι και πιο οδυνηρή, κατευθύνεται εναντίον του ίδιου του προσώπου από το οποίο προέρχεται μέσω της εμφάνισης κατάθλιψης, ταπείνωσης του εαυτού του ή ακόμη και αυτοκτονίας (‘‘αυτοεπιθετικότητα’’ ή ‘‘ενδοποινική’’).

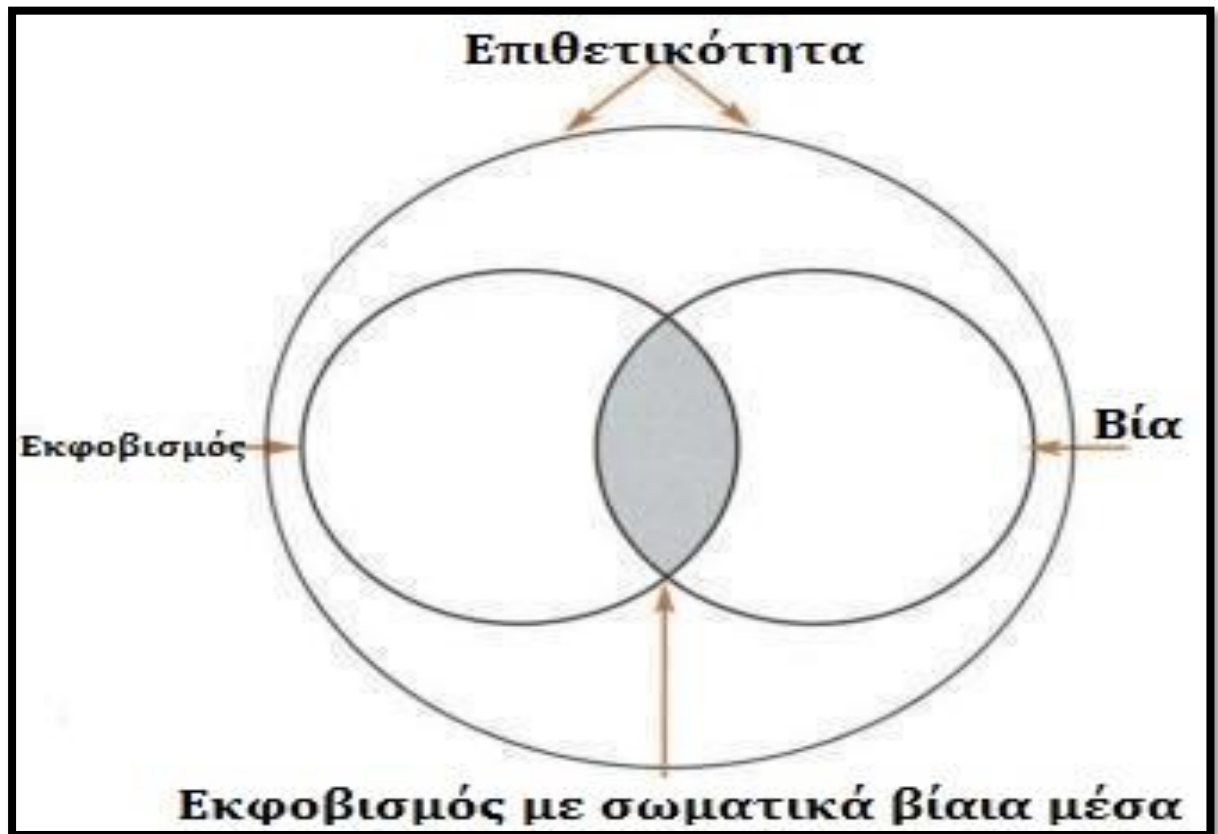
δ) Φυσική ή ψυχική επιθετικότητα: Με τον όρο φυσική επιθετικότητα εννοούμε τη μορφή εκείνη που εκφράζεται με πράξεις και αποσκοπεί στην πρόκληση εσκεμμένης σωματικής βλάβης σε πρόσωπο ή ζώο, ενώ με την ψυχική επιθετικότητα αναφερόμαστε στο είδος εκείνης της συμπεριφοράς που εμφανίζεται με μεσολαβητική/συμβολική μορφή πχ. περιορισμοί, υποτιμήσεις, περιφρόνηση ατόμων κλπ.

ε) Εκφραστική ή συντελεστική επιθετικότητα: Η εκφραστική επιθετικότητα έχει ως στόχο την επιθετικότητα αυτή καθαυτή (η επιθετικότητα γίνεται αυτοσκοπός) και συνοδεύεται άμεσα από ενδοπροσωπικές διεγέρσεις και οξυθυμία. Αντίθετα, η συντελεστική μορφή επιθετικότητας χρησιμοποιεί την επιθετικότητα ως μέσο/διάλυο για την πραγματοποίηση κάποιου άλλου απώτερου σκοπού έξω από την επιθετική ενέργεια.

στ) Κοινωνική ή αντικοινωνική και θετική (πολιτισμικά επιτρεπτή) ή αρνητική (πολιτισμικά ανεπίτρεπτη) επιθετικότητα:

Αυτές οι εκφάνσεις επιθετικότητας σχετίζονται άμεσα και επηρεάζονται από το πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκφράζεται η επιθετική συμπεριφορά. Τα κοινωνικά κριτήρια παίζουν σημαντικότερο ρόλο από τα ψυχολογικά στην κατηγορία αυτή. Κοινωνικές επιθετικότητες αποτελούν οι μορφές εχθρικών πράξεων που γίνονται αποδεκτές μέσα σ’ ένα συγκεκριμένο πολιτισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων και αξιών που αυτός υιοθετεί και εφαρμόζει. Στις αντικοινωνικές επιθετικότητες από την άλλη, συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι πράξεις που γίνονται ταμπού και καθιερώνονται αρνητικά με νόμιμους και ηθικούς κανόνες του κοινωνικού συστήματος.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα ακόμη στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο μας απασχολεί ιδιαίτερω, θα μπορούσε να γίνει μια επιπλέον κατηγοριοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Η πρώτη κατηγορία αφορά στη βία που ασκείται εναντίον κάποιου προσώπου, η δεύτερη στη βία που εκδηλώνεται απέναντι σε αντικείμενα/περιουσία με μορφή βανδαλισμών και η τρίτη έχει να κάνει με την βία που στρέφεται συνειδητά ή όχι εναντίον του εαυτού (Χηνάς&Χρυσάφιδης, 2000: 12). Σαφέστερα, βάσει αρκετών σύγχρονων ερευνών και της σχετικής βιβλιογραφίας μια μορφή βίας που τείνει να εμφανίζεται όλο και περισσότερο στα πλαίσια του σχολείου σήμερα είναι ο εκφοβισμός (bullying) ή θυματοποίηση (victimisation) παιδιών (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014: 102-116).



Ο Olweus (1993) ορίζει ως εκφοβισμό ή θυματοποίηση την κατάσταση κατά την οποία ένα μαθητής («θύμα») εκτίθεται επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών («θύτης/ες») που εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Στην παραπάνω κατάσταση, πέραν του «θύματος» και του «θύτη» έχουμε και το μαθητή «θύτη - θύμα» (Δασκαλάκης, 2014: 212-214) αλλά και τους παρατηρητές οι οποίοι α) είτε μένουν αμέτοχοι και ουδέτεροι (κυρίως λόγω φόβου μήπως πάθουν το ίδιο ή λόγω αδιαφορίας), β) είτε συμμετέχουν με το να ενισχύουν και να βοηθούν το «θύμα» ώστε να μην δέχεται εκφοβισμό και επιθετικές συμπεριφορές (ενισχυτές του «θύματος»), γ) είτε συμμετέχουν με το να υποστηρίζουν και να παρακινούν το «θύτη» να συνεχίσει τον εκφοβισμό (ενισχυτές και υποστηρικτές του «θύτη»).

Χηνάς & Χρυσάφιδης (2000) «Επιθετικότητα στο σχολείο» (προσαρμογή)

Επομένως, επιθετική συμπεριφορά ή αρνητική πράξη αποκαλείται κάθε ενέργεια που γίνεται εμπρόθετα και με συγκεκριμένα κίνητρα ώστε να βλάψει κάποιον. Όταν ένα άτομο με άλλα

λόγια συγκρούεται εσκεμμένα ή προσπαθεί με ποικίλα μέσα να χτυπήσει/τραυματίσει/δυσχεράνει κάποιον ή αποκλείει άτομα από την ομάδα ή και ακόμα παρεμποδίζει την ολοκλήρωση επιθυμιών κάποιου άλλου τότε συμπεριφέρεται επιθετικά και ασκεί βία εις βάρος των άλλων.

Παράγοντες που επηρεάζουν στην εκδήλωση της επιθετικότητας/βίας

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν ορισμένοι πρωταρχικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση του φαινομένου της επιθετικότητας. Αυτοί διακρίνονται σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς.

Η οικογένεια, η ομάδα συνομηλίκων, το σχολείο και τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν, άλλοτε έμμεσα και άλλοτε άμεσα τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα παιδιά. Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι παρέες των παιδιών και οι βίαιες σκηνές των Μ.Μ.Ε. οδηγούν στην ενίσχυση αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών. Σαφέστερα, η παρακολούθηση βίαιων σκηνών αυξάνει την επιθετικότητα των παιδιών γιατί ταυτίζονται με τον ήρωα (Δασκαλάκης, 2014: 206, 209). Η τηλεοπτική βία και η βία που προβάλλεται στα διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια καθιστά επομένως τα παιδιά, που επηρεάζονται και πιο εύκολα, ανεκτικά και όχι αρνητικά στην επιθετικότητα των άλλων. Στην εκδήλωση λοιπόν, της επιθετικότητας μπορεί να συμπεριληφθεί η συνεχής προβολή μοντέλων βίαιης συμπεριφοράς από τον τύπο (εφημερίδες και περιοδικά), το Διαδίκτυο και την τηλεόραση.

Τηλεόραση

Η επίδραση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης των νέων αλλάζει ριζικά το «ισοζύγιο» μεταξύ της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Μυλωνάκου, 2003:273). Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποτελούν σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης στη σύγχρονη κοινωνία και η επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς είναι αδιαμφισβήτητη με κύριο πρωταγωνιστή την τηλεόραση. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που τα παιδιά παρακολουθούν και ο χρόνος που αφιερώνουν στην τηλεόραση έχουν αντίκτυπο στη ψυχική και σωματική τους υγεία.

Ειδικότερα, η τηλεόραση στην εποχή μας έχει καταστεί ένα πανίσχυρο μέσο μαζικής επικοινωνίας που αποτέλεσε κατά πολλούς τρόπους μια «επανάσταση» στη ζωή των ανθρώπων ομάδων. Στις Η.ΠΑ μάλιστα έχει υπολογισθεί ότι τα παιδιά ξοδεύουν τόσο χρόνο για να παρακολουθήσουν τηλεόραση όσο και στο σχολείο τους. Είναι εύκολο επομένως να υποθέσει κανείς πόσο τρομερό και αμείλικτο ανταγωνιστή της σχολικής αγωγής αποτελεί η τηλεόραση, πόσο μάλλον όταν το περιεχόμενο των προγραμμάτων της έχει τελείως διαφορετική φιλοσοφία από εκείνη της αγωγής (Πασσάκος, 1980: 842).

Το μέγεθος της επίδρασης της τηλεόρασης αναδεικνύεται μέσα από τη θεωρία μίμησης του Bandura (1986,1991). Η μάθηση μέσω παρατήρησης εξαρτάται από την προσοχή που έχει ο παρατηρητής προς το μοντέλο, την ευκολία παρατήρησης της συμπεριφοράς του μοντέλου, το εννοιολογικό επίπεδο του παιδιού, το φύλο, την ηλικία, τα σχήματα κοινωνικοποίησης των γονέων και συνομηλίκων, τις προδιαθέσεις επιθετικότητας της προσωπικότητας του, ακόμη και την κοινωνικοοικονομική του τάξη (Σουσαμίδου-Καραμπέρη&Βαβέτση-Τσιβίκη, 2011).

Η τηλεόραση υπονομεύει αξίες, διαστρέφει την πραγματικότητα, καλλιεργεί την επιθετικότητα και έχει σοβαρές επιπτώσεις στη συναισθηματική ζωή του παιδιού (Κολιάδης, 1995). Η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε βίαιες σκηνές κάνει το άτομο να εθίζεται στις βίαιες λύσεις των καθημερινών προβλημάτων του. Κάθε μέρα μαθαίνει να εξοικειώνεται οπτικά με σκηνές βίας, καθώς τις θεωρεί δεδομένες, ενώ δέχεται μεγάλη επίδραση από αυτές λόγω της επανάληψής τους (Friedrich&Stein, 2000). Ο μέσος άνθρωπος έχει παρακολουθήσει δεκάδες χιλιάδες σκηνές βίας στην τηλεόραση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, από την πολύ μικρή ηλικία το παιδί είναι εθισμένο στην παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών, χωρίς παράλληλα να αξιοποιεί τον

ελεύθερο χρόνο του σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, μεγάλο βαθμό επίδρασης δέχονται τα προνήπια, καθώς αυτά, δε διαχωρίζουν εύκολα τη φαντασία από την πραγματικότητα στα τηλεοπτικά προγράμματα, ακόμα και αν οι ήρωες που παρακολουθούν είναι κινούμενα σχέδια (Σουσαμίδου-Καραμπέρη&Βαβέτση-Τσιβίκη, 2011). Αυτό συμβαίνει καθώς, δεν κατανοούν πλήρως το σενάριο της ταινίας, παρά μόνο βλέπουν επιθετικές σκηνές να διαδίδονται η μία την άλλη και έτσι μπορούν εύκολα να καταλήξουν σε εσφαλμένα συμπεράσματα σχετικά με τα κίνητρα του ήρωα της σειράς.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αρχίζει να κατανοεί πληρέστερα το υλικό που προβάλλεται από την τηλεόραση, ανακαλεί τα γεγονότα που παρακολούθησε και μπορεί να εστιάσει στα βασικά μηνύματα του προγράμματος (Berry, 2003). Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η προβολή βίαιων προγραμμάτων δεν οδηγεί από μόνη της στην υιοθέτηση της ανάλογης συμπεριφοράς από ορισμένα παιδιά. Ο τρόπος με τον οποίο το περιβάλλον και οι ίδιοι οι γονείς αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προγράμματα και τα επεξεργάζονται με τα παιδιά τους, η αποδοχή ή η απόρριψη αυτών των μοντέλων από τους ίδιους, σε συνδυασμό με το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην οικογένεια, είναι οι παράγοντες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2003). Η πιο επιφυλακτική και κριτική ματιά μπορεί να συνεισφέρει στη μείωση των επιπτώσεων της τηλεοπτικής βίας στη συμπεριφορά του παιδιού. Ακόμη, προτείνεται και ο τρόπος της παρατήρησης προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς, ώστε να μαθαίνει πώς να ελέγχει την επιθετικότητα του (Persson&Musher-Eizenman, 2003).

Το φαινόμενο της τηλεοπτικής βίας

Το φαινόμενο της προβολής βίαιων και επιθετικών σκηνών στην τηλεόραση αποτελεί καθημερινότητα στην εποχή μας και δεν σοκάρει ούτε ανήλικους αλλά και ούτε ενήλικους τηλεθεατές. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται και εκδηλώνονται οι επιθετικές πράξεις και σκηνές στην τηλεόραση ποικίλουν και έχουν διάφορες μορφές. Η βία με όποιες μορφές και αν εμφανίζεται στη μικρή οθόνη επηρεάζει βαθύτατα τη συμπεριφορά των παιδιών (Γούνιν, 1996: 69). Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές μορφές βίας όπως: τρομακτικούς ήχους, πάλη, πυροβολισμούς, τραυματισμούς, φραστική επιθετικότητα, επιπλήξεις, σαρκασμό, συγκρούσεις, μονομαχίες, ληστείες, βιασμούς, όπλα, απαγωγές, κλοπές, αυτοκτονίες, αγριότητα και σκληρές σκηνές αιματοχυσίας (Βουϊδάσκης, 1992: 82, 83, 85, 87, 88). Σύμφωνα μάλιστα και με την έρευνα του Himmelweit για τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις των σκηνών βίας και επιθετικότητας, παρατηρήθηκε ότι οι ανήλικοι θεατές εκδήλωναν φόβο, αποδοκιμασία ακόμη και δυσαρέσκεια. Πέραν όμως των επιδράσεων στη συναισθηματική σφαίρα της παιδικής ψυχολογίας, μελετήθηκαν και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της προβολής τέτοιων σκηνών. Τα παιδιά που παρακολουθούσαν ευχαρίστως βίαια και επιθετικά τηλεοπτικά στιγμιότυπα παρουσίαζαν δυσκολίες τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους γύρω του. Πιο συγκεκριμένα, εκδήλωναν δυσκολίες επαφής με τους γονείς τους και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη και το γεγονός ότι η επαναλαμβανόμενη τηλεοπτική βία και επιθετικότητα ενδέχεται να καθυστερήσει χρονικά την αναγνώριση από την πλευρά των παιδιών της σοβαρότητας των συνεπειών της βίαιης συμπεριφοράς στην κοινωνική ζωή. Επεκτείνοντας το παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το ανήλικο κοινό εξοικειώνεται με τη βία και τη δέχεται σαν κάτι απολύτως φυσιολογικό, ιδιαίτερα αντρικό, αλλά και σαν μέσο για την επίλυση των καθημερινών διαφορών με το κοινωνικό περιβάλλον.

Επιπλέον, αρκετοί είναι εκείνοι που κάνουν λόγο και για βαρύτερες συνέπειες της προβολής βίαιων στιγμιότυπων στην παιδική ψυχοσύνθεση. Ειδικότερα, πολλοί υποστηρίζουν ότι όχι μόνο διαμορφώνεται λανθασμένα αλλά και αλλάζει προς το χειρότερο η γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού. Η απονέκρωση της παιδικής ευαισθησίας και αθωότητας, η αποδυνάμωση βασικών ηθικών αξιών, η παρουσίαση παραπλανητικών εικόνων για την έννοια του κόσμου, η νομιμοποίηση της αποκλίνουσας από τις νόρμες συμπεριφοράς εξαιτίας της δημοσιότητας που γνωρίζουν οι εγκληματίες πρωταγωνιστές, η αυξανόμενη ετοιμότητα για αναγνώριση της αδικίας, του κακού και της βίας όπως και η πρόκληση εγκληματικής ή άλλης μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς

αποτελούν μερικά παραδείγματα της αλλαγής διαμόρφωσης της παιδικής συμπεριφοράς (Βουϊδάσκης, 1992: 164).

Tom&Jerry (Τομ και Τζέρυ)

Ο Τομ, ο γάτος μιας κατοικίας, εδώ και δεκαετίες κυνηγάει ανεπιτυχώς τον Τζέρυ, ένα μικρό ποντικό. Μπορεί ο Τομ να είναι πεινασμένος ή να αισθάνεται ότι ως κατοικίδιο πρέπει να ικανοποιήσει τον ιδιοκτήτη του ή μήπως έχει άλλα κίνητρα; Μάλλον θέλει να βγάλει από την μέση τον Τζέρυ και η καταδίωξη έχει γίνει ένα παιχνίδι επιβίωσης χωρίς το οποίο η ύπαρξή τους θα χάσει κάθε νόημα. Ο Τζέρυ βασίζεται στην αφέλεια του Τομ και στη δική του πολυμήχανη φύση για να στεφθεί «νικητής» σε αυτή τη μάχη αιωνίων. Μέσα από τη μεταξύ τους μάχη που δεν σταματά σχεδόν ποτέ, παρουσιάζονται στιγμές στη σειρά που μπορεί να προκαλούν γέλιο (καθώς οι φωνές των ηρώων απουσιάζουν) αλλά κρύβουν και σκηνές βίας μέσω της επιστράτευσης χρήσης σκληρών αντικειμένων που αφαιρούν από την αθωότητα και την παιδικότητα της σειράς. Ενδεικτικά αναλύονται παρακάτω μερικά επιλεγμένα στιγμιότυπα της σειράς:

- 1) Η σπιτονοικοκυρά κυνηγά με μια σκούπα τον κατοικίδιο γάτο της, τον Τομ, που με τη σειρά του αυτός κυνηγά τον Τζέρυ για να τον πιάσει. Τελικά η γυναίκα πετυχαίνει και χτυπάει πρώτη στο κεφάλι δυνατά τον Τομ που από τις εκφράσεις του δείχνει να πονάει και να χάνει τις αισθήσεις του.
- 2) Ο Τζέρυ και ένα μικρό κοτοπουλάκι έντρομοι και φοβισμένοι προσπαθούν να βρουν ένα καταφύγιο για να γλιτώσουν από το θυμό, το μένος και τις γενικότερες άγριες διαθέσεις του Τομ που τους κυνηγά κρατώντας ένα μεγάλο και κοφτερό τσεκούρι. Τελικά ο Τομ δεν τους πετυχαίνει και ως «τιμωρία» τις τρώει ο ίδιος τραυματίζοντας τον εαυτό του από την αστοχία που είχε στο κόψιμο ενός δοκαριού που τον καταπλάκωσε.
- 3) Κάποιος, του οποίου το πρόσωπο δεν παρουσιάζεται χτυπάει επανειλημμένως δυνατά τον Τομ στο κεφάλι με ένα μεγάλο και βαρύ κορμό δέντρου μέχρι να τον σφηνώσει τελικά στο έδαφος (παραπέμπει και μεταφορικά στον θάνατο).
- 4) Ο Τομ κρατά ένα δυναμίτη που είναι έτοιμος να εκραγεί. Στην προσπάθειά του να καθυστερήσει την έκρηξή του, τον βάζει κάτω από το σώμα του και κάθεται πάνω του με αποτέλεσμα να γίνεται έκρηξη και να αυτοτραυματίζεται με πολλαπλούς τρόπους.
- 5) Ο σκύλος της σειράς που παρουσιάζεται δυνατός και με άγριες διαθέσεις δίνει μπουνιά στο πρόσωπο στον Τομ μόλις πιάνει τον Τζέρυ.

Γενικότερα στη σειρά, όσο και αν περνά με μια πρώτη ματιά απαρατήρητο, κυριαρχούν όπλα και φονικά αντικείμενα (π.χ. πιστόλια, σφυριά, τσεκούρια, βόμβες, βαριά μεγάλα σιδερένια αντικείμενα κ.ά.), απλά καθημερινά και οικεία αντικείμενα που μετατρέπονται σε αντικείμενα για ξύλο και μάχη (π.χ. στέκα του μπιλιάρδου, μπάλες μπιλιάρδου, μπάλα μπόουλινγκ, λάμπα, ποντικοπαγίδα, φαγητά όπως ντομάτες, αυγά) καθώς και σκηνές βιαιοπραγίας και ξυλοδαρμού (άμεση σωματική βία, βασανιστήρια, εκφοβισμοί, μπουνιές, δαγκώματα, τραυματισμοί και τα αποτελέσματα αυτών που είναι η πρόκληση πόνου και η απώλεια των αισθήσεων από τον Τομ αλλά και η πρόκληση χαράς, γέλιου και ευθυμίας από τον Τζέρυ που ξεφεύγει από τα χέρια του Τομ και παρακολουθεί με ύφος εκδικητικό τα παθήματά του γάτου και τις σκηνές βίας που εκτυλίσσονται μπροστά του). Τέλος, σε ορισμένα σημεία προβάλλεται η συνήθεια του καπνίσματος ως κάτι φυσιολογικό και ως ένδειξη κύρους και ανωτερότητας. Ως εκ τούτου, καταλαβαίνει κανείς πόσες πολλές σκηνές που φαίνονται όμορφες, αστείες και αθώες καταλήγουν να είναι το ακριβώς αντίθετο επηρεάζοντας αρνητικά στη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας, της συμπεριφοράς και της ηθικής διάπλασης των μικρών τηλεθεατών.

OnePiece

Η σειρά χαρακτηρίζεται από έντονη δράση, εντυπωσιακές μάχες, χιούμορ και δράμα. Η ιστορία είναι κοινή στο animation και στο μάνγκα. Το «OnePiece» λαμβάνει χώρα σε έναν φανταστικό κόσμο, ο οποίος την παρούσα χρονική περίοδο διανύει μια «μεγάλη εποχή πειρατών». Αυτό συμβαίνει διότι ο επονομαζόμενος «Βασιλιάς των Πειρατών», Gol D. Roger, συνελήφθη και εκτελέστηκε 22 χρόνια πριν την αρχή της ιστορίας και άφησε τον αμύθητο θησαυρό του, που λέγεται OnePiece (εξ' ου και το όνομα της ιστορίας) στο Raftel, το τελευταίο νησί ενός θαλάσσιου δρόμου που ονομάζεται «Μεγάλη γραμμή» και αποτελεί την πιο επικίνδυνη θάλασσα στον κόσμο.

Βασικός πρωταγωνιστής του OnePiece είναι ο Monkey D. Luffy ο οποίος μαζί με το πλήρωμά του, αναζητά τον θησαυρό αυτό μέσα από πολλές περιπέτειες. Ο ίδιος έχει μετατραπεί σε έναν άνθρωπο με ελαστικό σώμα, ιδιότητα που απέκτησε μετά την κατανάλωση ενός από τα «φρούτα του διαβόλου» (μιας σειράς σπάνιων καρπών που δίνουν στους χαρακτήρες μοναδικές ιδιότητες). Ο αριθμός των ατόμων που αποτελούν το πλήρωμα του Monkey D. Luffy και η φήμη τους αυξάνεται σταδιακά. Καθώς προχωρούν έρχονται αντιμέτωποι με άλλους φιλόδοξους πειρατές καθώς και με το ναυτικό, το οποίο αποτελεί τη δύναμη επιβολής της τάξης στον κόσμο του OnePiece. Ο κόσμος αυτός, αν και χωρίζεται σε διάφορα ανεξάρτητα κράτη, βρίσκεται υπό τον έλεγχο μιας «Παγκόσμιας Κυβέρνησης», όργανο της οποίας είναι το ναυτικό και για την ιστορία της οποίας ελάχιστα πράγματα είναι γνωστά, αφού κάθε μελέτη γύρω από αυτή έχει απαγορευθεί. Συνολικά, το πλήρωμα του Monkey D. Luffy αποτελείται από 9 άτομα, μαζί με τον ίδιο.

Πιο συγκεκριμένα, σε πολλές σκηνές της σειράς κυριαρχούν:

- γιγάντιες τρομακτικές μορφές αντρικών ηρώων με παραμορφωμένα και υπερφυσικά χαρακτηριστικά (ουλές, κομμένα μέλη, ελαστικότητα μελών κ.ά.) που ως επί το πλείστον οι ίδιοι συνεπαίρνονται στη μάχη με μένος, φανατίζονται για τη νίκη και βρίσκονται εκτός ορίων
- όπλα όπως σπαθιά, τσεκούρια, κανόνια, ρόπαλα και πιστόλια που χρησιμοποιούνται ως φονικά μέσα για την επικράτηση των ηρώων και την εξολόθρευση του εχθρού με κάθε τρόπο
- σκηνές ωμής και σκληρής βίας με χαρακτηριστικά τα μαχαιρώματα, τις μπουνιές, κλοτσιές, την αιματοχυσία-που ακολουθεί και προβάλλεται χωρίς ντροπή, την πρόκληση πόνου, τις εκρήξεις, τον καπνό, τις υλικές καταστροφές (υλικός βανδαλισμός), τα σκοτεινά χρώματα, τους έντονους και οξείς ήχους, τις κραυγές και τις φωνές των ηρώων που παλεύουν, τις έντονες εκφράσεις των προσώπων τους που εκφράζουν μίσος, θυμό, ένταση και δίψα για μάχη και επίθεση
- μη υγιή πρότυπα και ευτελείς αξίες για τις παιδικές ψυχές (που είναι εύπλαστες λόγω του νεαρού της ηλικίας και των λιγοστών εμπειριών) όπως για παράδειγμα προβάλλονται άντρες πειρατές που καπνίζουν, πίνουν, έχουν τατουάζ, μιλούν άσχημα και κατακτούν τα πάντα μέσω της βίας και του εκφοβισμού (παρουσιάζεται εδώ λανθασμένα σαν ένδειξη ανδρισμού και ικανοτήτων η επιθετικότητα και η βιαιότητα) αλλά και στιγμές όπου εκφράζεται λεκτικό σεξιστικό σχόλιο ενάντια σε κοπέλα πρωταγωνίστρια προκειμένου να υποβιβαστεί και να θεωρηθεί κατώτερη συγκριτικά με οποιονδήποτε άντρα.

Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι η συγκεκριμένη σειρά χωρίς κανέναν ηθικό φραγμό και αιδώ κατακρεουργεί άμεσα την ανήλικη ψυχή, ισοπεδώνει την παιδική αθωότητα και προωθεί τη βία και τον αμοραλισμό ως μέσο επίλυσης των διαφορών προβάλλοντας πολύ σκληρές στιγμές από τις αδυσώπητες και μέχρι τελικής πτώσεως μάχες των ηρώων αλλά και από τις συνέπειές τους.

CuddlesHappytreefriends

Η αμερικανική σειρά HappyTreeFriends είναι μια τηλεοπτική σειρά με δράση και αστεία περιπέτεια που έχει ως πρωταγωνιστές φαινομενικά «γλυκά» και τρυφερά ζώα του δάσους (π.χ. λαγουδάκια, σκιουράκια κλπ.) που αποδεικνύονται όμως στην συνέχεια άκρως βίαια και επιθετικά.

Κάθε επεισόδιο εκτυλίσσεται γύρω από χαρακτήρες/ήρωες του δάσους που συμμετέχουν σε μικρές ιστορίες που συμπεριλαμβάνουν ωμές σκηνές αιματοχυσίας, διαμελισμών, πόνου ακόμη και βίαιου θανάτου. Στην επίσημη διαδικτυακή σελίδα της σειράς μάλιστα, σε ορισμένα σημεία υπάρχει η προειδοποίηση "*CartoonViolence: Notrecommendedforsmallchildren, orbigbabies*", γεγονός που επιβεβαιώνει την σκληρότητα και τη βιαιότητα αρκετών σκηνών οι οποίες κρίνονται αυστηρώς ακατάλληλες για την ψυχοσύνθεση των μικρών παιδιών.

Βασικά χαρακτηριστικά όλων των αποσπασμάτων, που συνοψίζονται παρακάτω σε γενικές γραμμές αποτελούν τα εξής:

- Η στυγερή αιματοχυσία στην οθόνη, τα μαχαιρώματα, οι εκρήξεις, τα διάφορα φονικά όπλα (βόμβες, πιστόλια, πυροβόλα, χειροβομβίδες, μαχαίρια), τα διαμελισμένα και ακρωτηριασμένα μέλη και σώματα νεκρών ηρώων, οι σατανικές εκφράσεις των ηρώων, το μίσος και το μένος τους πάνω στην μάχη αλλά και η χαρά τους μετά μόλις επιτίθενται και νικούν σκοτώνοντας άλλους. Οι σκηνές που προβάλλονται δίνουν πολύ μεγάλη έμφαση στην πρόκληση πόνου, τρόμου και ανατριχίλας στους νεαρούς τηλεθεατές μέσω των εστιασμένων κοντινών πλάνων στα γεμάτα αίματα κορμιά και στα ακρωτηριασμένα μέλη.
- Κυριαρχία σκηνών θανάτου που προήλθαν από βιαιοπραγίες των ηρώων που προβλήθηκαν ζωντανά και λεπτομερέστατα στην οθόνη με ανατριχιαστική ακρίβεια, διαμελισμένοι και ακρωτηριασμένοι ήρωες γεμάτοι αίματα, πεταμένα μέλη παντού με αίματα, δαγκώματα-χτυπήματα-επιθετικότητα με μαχαίρια και πριόνια, τρομοκρατημένες εκφράσεις έκπληξης και φόβου, εκφράσεις μίσους, διαστροφής και εκδικητικής ευθυμίας αρκετών ηρώων, προβολή εντόσθιων, εγκεφάλου, κοκάλων και εσωτερικών κατεστραμμένων οργάνων μαζί με αδιάκοπη αιμορραγία, παραμορφωμένα σωματικά χαρακτηριστικά που τρομάζουν (π.χ. μάτια, όργανα κλπ.), κανιβαλισμοί όπως για παράδειγμα όταν ένας ήρωας πίνει αίμα, ένας άλλος τρώει εγκεφάλους και κλέβει όργανα-μέλη, σκληρά βασανιστήρια από τους κακούς για αφανισμό των αντιπάλων που τους προκαλεί τελικά χαρά και ικανοποίηση μετά τη νίκη τους, κατακλυσμός από σκηνές πόνου και φρίκης με ωμό και αδυσώπητο τρόπο, ακαριαίοι ή αντιθέτως εκτενείς θάνατοι, βασανιστικοί αναλόγως την περίπτωση, προβολή νεκροταφείων κ.ά.

Επομένως από όλα τα παραπάνω, συνάγεται ότι στη σειρά αυτή προβάλλονται με ευκολία και χωρίς καμιά συστολή πλήθος από απεχθείς σκηνές. Η σειρά αυτή με άλλα λόγια είναι σκληρή, ανατριχιαστική και άκρως ακατάλληλη όχι μόνο για τους νεαρούς τηλεθεατές αλλά και για τους ενήλικες που γίνονται επανειλημμένα σε ανύποπτο χρόνο μάρτυρες στιγμιότυπων ωμής βίας κάθε μορφής στην οποία εκτίθενται.

Συμπεράσματα

Η βία/επιθετικότητα που προβάλλεται από την τηλεόραση, και όχι μόνο, είναι μια από τις πολυπληθείς υπόλοιπες αιτίες και προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά του παιδιού. Θα ήταν άδικο αν για το φαινόμενο της έξαρσης της βίας και της επιθετικότητας που μαστίζει τη σημερινή κοινωνία μοναδικός υπαίτιος θεωρούταν η τηλεόραση.

Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η τηλεόραση επιδρά θετικά ή αρνητικά ως ένας από τους βασικούς κοινωνικοποιητικούς φορείς, το σύνολο των οποίων αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα που αποκαλείται κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα επομένως στο κοινωνικό περιβάλλον λειτουργεί και επιδρά και η τηλεόραση, η οποία δέχεται προφανώς επιρροές στη διαμόρφωση των εκπομπών της, του είδους, της ποιότητας και του περιεχομένου των μηνυμάτων της.

Αξιοσημείωτο είναι το ότι υπάρχουν εκτός της τηλεόρασης και των σειρών της ορισμένοι καθοριστικοί ρυθμιστικοί παράγοντες στην πιθανότητα και στον βαθμό εκδήλωσης επιθετικής ή βίαιης συμπεριφοράς από τα παιδιά. Οι παράγοντες αυτοί εμφανίζονται έξω από την τηλεόραση και μέσα στον κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο στον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται τα παιδιά και οι νέοι προσδιορίζοντας τον βαθμό επίδρασης τη τηλεοπτικής βίας και επιθετικότητας σε παιδιά και νέους. Τέτοιες κοινωνικές μεταβλητές αποτελούν το φύλο, η καθολική προσωπικότητα του ατόμου,

η κοινωνική προέλευσή του, η οικονομική και επαγγελματική κατάσταση των γονέων καθώς και το μορφωτικό επίπεδο ολόκληρης της οικογένειας συμπεριλαμβανόμενων και των ίδιων των παιδιών (Βουϊδάσκης, 1992: 296,297). Συγκεκριμένα, σε δυσμενείς κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και σε περιπτώσεις παιδιών με ψυχοπαθολογικά προβλήματα και λανθάνουσες επιθετικές προδιαθέσεις η τηλεόραση εισχωρεί πιο εύκολα επιβάλλοντας την κυριαρχία της. Επομένως, η τηλεοπτική βία επιδρά αθροιστικά και κυρίως ενισχυτικά σε περιπτώσεις αρνητικών καταστάσεων.

Το παιδί-τηλεθεατής καθημερινά βομβαρδίζεται από πληθώρα μηνυμάτων λόγω των νέων δεδομένων που έχουν διαμορφωθεί με την τεχνολογική επανάσταση που έχει επέλθει. Δυστυχώς, η πλειονότητα αυτών έχει αρνητικό χαρακτήρα. Επομένως, συνειδητοποιώντας το μέγεθος της βλάβης που προκαλείται στο παιδί και τον βαθμό σημαντικότητας του σύγχρονου προβλήματος, κρίνεται αδήριτη ανάγκη η παρέμβαση των φορέων κοινωνικοποίησης και ειδικότερα του σχολείου. Αυτό, θεωρώντας ότι αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας, έχει να επιτελέσει βαρυσήμαντο και κομβικής σημασίας ρόλο. Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν την ευθύνη να δράσουν, να αντιδράσουν, να ενημερώσουν και να αφυπνίσουν με θετικό τρόπο συνειδήσεις διαπλάθοντας ηθικά ακέραιους και κριτικά σκεπτόμενους μελλοντικούς πολίτες. Με λίγα λόγια, μέσω διάφορων προγραμμάτων ή με την αξιοποίηση πολλών δυνατοτήτων του, το σχολικό περιβάλλον παρέχει στους μαθητές ερεθίσματα για να αναπτύξουν κάτι πολύ σημαντικό, την κριτική τους σκέψη. Αυτή πρέπει να χρησιμοποιείται μέσα στην καθημερινότητα του κάθε ατόμου και ειδικότερα όταν αυτό βρίσκεται σε μικρή ηλικία, γιατί μόνο έτσι θα μπορεί να κρίνει, να μάθει, να αποφασίζει, να σκέφτεται, να διαχωρίζει το καλό από το κακό, το ωφέλιμο από το επιβλαβές.

Σε τέτοιες εποχές η ύπαρξη του δυναμικού ρόλου της οικογένειας, των Μ.Μ.Ε, του σχολείου και των μελών που το απαρτίζουν δεν κρίνεται απλώς μεγάλης σημασίας, αλλά ζωτικής. Το σχολείο, σαν ενσωματωμένη και αναπόσπαστη οντότητα και μικρογραφία της κοινωνίας, οφείλει να αφουγκράζεται τα προβλήματα της, όπως και η τελευταία να ενδιαφέρεται με ειλικρίνεια για το πρώτο. Αυτή η συνεργασία πρέπει να γίνεται ειδικά σε περιπτώσεις θεμάτων κοινωνικής και ταυτόχρονα εκπαιδευτικής χροιάς, όπως είναι η τηλεοπτική προβολή σκηνών βίας και η συνεπακόλουθη επίδραση τους στα παιδιά-μαθητές (Αντωνίου & Κουτσούκου, 2010). Εξάλλου, σύμφωνα με την εθνολόγο Françoise Héritier «*Η βία δεν προέρχεται από μια εσωτερική ανάγκη. Είναι απόκτημα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πρακτικής*».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Α. Σ. & Καμπόλη, Γ. (2014). Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη και τις τάσεις αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ. Έκδ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης - Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αντωνίου, Α. Σ. & Κουτσούκου, Η. (2010). Μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς στα τηλεοπτικά προγράμματα - Προτάσεις προστασίας της ψυχικής υγείας των ανηλίκων τηλεθεατών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγικός Λόγος* τόμος ΙΣΤ', τ.2, 11-22.

Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (Συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βουϊδάσκης, Β. (1992). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκονέλα, Ε. (2004). *Παιδική επιθετικότητα*. Εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ. Λάρισα.

Γουίν, Μ. (1996). *Ένας ξένος στο σπίτι. Ο ρόλος της τηλεόρασης στη ζωή του παιδιού*. (Μτφρ. Πολυξένη Τσαλίκη). Αθήνα: εκδόσεις Ακρίτας .

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: διάδραση.

Friedrich, L. & Stein, A. (2000). Επιθετικά και κοινωνικά τηλεοπτικά προγράμματα και η συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Στ. Βοσνιάδου (Επιμ.) *Κείμενα Εξελικτική Ψυχολογίας: Κοινωνικής Ανάπτυξης*, τόμος Γ' (σ. 101-127). Αθήνα: Gutenberg.

Ντυλέρ, Σ. (1989). *Η ψυχολογία στην εποχή μας*. (Μτφρ. Φ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Βλάσση.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρία μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Β'. Αθήνα.

Κουρκούτας, Η.Ε. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στην Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* Τόμος Α'. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: διάδραση

Παπαδόπουλος, Μ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαδόπουλος, Μ. (1999). Επιθετικότητα: κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο Νέστορος Ι.Ν. (Επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασσάκος, Κ. (1980). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία Β' τόμος*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. & Βαβέτση-Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζομε την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Στορ, Α. (1968). *Ανθρώπινη επιθετικότητα*. Αθήνα: Γλάρος.

Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενογλώσση

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (eds), *Handbook of behavior and development: vol. 1. Theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berry, G.L. (2003). *Developing children and multicultural attitudes: The systemic psychosocial influences of television portrayals in a multimedia society*. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9, 360-366.

Brain, P.F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. In A.J. Reiss & J.A. Roth (eds.), *Understanding and control of biobehavioral influences on violence* (Vol. 2). Washington DC: National Academy Press.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mower, O.H., & Sears, P.H. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Persson, A., & Musher-Eizenman, D.R. (2003). The impact of a prejudice-prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 530-546.

Αναπηρικός & Αθλητικός τουρισμός και Αναψυχή για άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) & Εμποδιζόμενα άτομα.

Γεωργία Παπαϊωάννου Διδάκτωρ Αναπηρικού & Αθλητικού Τουρισμού
glpap.adapt@gmail.com

Περίληψη

Αναπηρικός τουρισμός είναι η συνεχής προσπάθεια για να εξασφαλιστούν τουριστικοί προορισμοί, προϊόντα και υπηρεσίες προσιτά σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τους φυσικούς τους περιορισμούς, αναπηρία ή ηλικία.

Ο Προσβάσιμος τουρισμός επιτρέπει στους ανθρώπους με απαιτήσεις πρόσβασης, συμπεριλαμβανομένης της κινητικότητας, όρασης, ακοής και γνωστικές διαστάσεις της πρόσβασης, να λειτουργούν ανεξάρτητα και με την ισότητα και την αξιοπρέπεια μέσα από την παράδοση των καθολικού σχεδιασμού τουριστικών προϊόντων, υπηρεσιών και περιβαλλόντων. Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που ταξιδεύουν με παιδιά σε καροτσάκια, άτομα με αναπηρίες και ηλικιωμένους. Η σύγχρονη κοινωνία έχει όλο και μεγαλύτερη επίγνωση της έννοιας της ένταξης των ατόμων με αναπηρίες.

Ο σχεδιασμός τουριστικής πολιτικής στην χώρα μας δεν έχει διαχρονικά συμπεριλάβει ως κριτήριο την ικανοποίηση των αναγκών των τουριστών με αναπηρία. Πρόκειται περί στρατηγικού λάθους, όπως αποδεικνύουν τα σχετικά στοιχεία και ευρήματα με την διεθνή τουριστική αγορά των ΑμεΑ. Με στοιχεία από το Ευρωπαϊκό Forum για την Αναπηρία (European Disability Forum), υπάρχουν περίπου 50 εκατομμύρια άνθρωποι με κάποιας μορφής αναπηρία στην Ευρώπη. Αν ληφθεί μάλιστα υπόψη ο ταχέως αναπτυσσόμενος πληθυσμός ηλικίας άνω των 65 και το γεγονός ότι τα άτομα με αναπηρία σπάνια ταξιδεύουν μόνοι τους, τότε αυτή η αγορά σχεδόν τριπλασιάζεται. Τα πιο αξιόπιστα στοιχεία μας προσφέρονται από αναλυτική μελέτη του γερμανικού υπουργείου οικονομικών που είχε ως θέμα την δυναμική, τις προδιαγραφές και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης τουριστικής αγοράς. Τα τεκμήρια της μελέτης “κραυγάζουν” υπέρ της αναγκαιότητας να επενδυθεί νους και χρήμα υπέρ της προσέλκυσης της τουριστικής αγοράς των ΑμεΑ, ιδιαίτερα από χώρες όπως η Ελλάδα, η οικονομία της οποίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με το τουριστικό προϊόν.

Προαπαιτούμενο για την επιτυχημένη ανάπτυξη ενός Προσβάσιμου Τουριστικού Προϊόντος είναι η Ολιστική Προσέγγιση.

Λέξεις Κλειδιά: αναπηρία; Τουρισμός; Προσβασιμότητα; τρίτη ηλικία; αναψυχή

Abstract

Tourism for people with disabilities, involves the constant endeavor to ensure that tourist destinations, products and services are accessible to all people, regardless of their physical limitations, disability or age.

Therefore, people with specific accessibility requirements, including mobility, hearing, sight as well as cognitive impairments, should be able to function independently equally and with dignity. This can be delivered via a design and implementation project that encompasses the touristic product itself, the provided services as well as the settings. As such this definition of “accessible tourism” includes people travelling with their children in push-chairs,-prams, people with special needs and the elderly. There is an increasing awareness in our societies to strive to integrate people with disabilities as well as specific accessibility needs.

Planning of tourism policy in our country has not taken into account satisfying the needs of tourists with disabilities. This is in fact a shortcoming in policy-design , as evidenced by the relevant facts and findings of the international tourist market concerning people with disabilities. With figures taken from the European Disability Forum, we conclude that in Europe 50 million people have some disability. If we consider the rapidly growing population of the people aged 65 and over, as well as the fact that people with disabilities rarely travel alone, this market is almost tripled. Our most reliable data is sourced from a detailed study by the German Ministry of Finance on the dynamics, specifications and distinctiveness of the specific tourist market.

The evidence in this study firmly highlights the necessity to invest money and brain-power, in order to attract more disabled people to spend their vacation in Greece, especially given the contribution of the tourist industry to the country’s economy.

Therefore, a holistic approach to developing an “Accessible Tourist Product” is a prerequisite for its success.

Keywords: disability; Tourism; Accessibility; Elderly; recreation

Οι διακοπές, το ταξίδι και οι δραστηριότητες άθλησης και αναψυχής αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής των ατόμων με αναπηρία ως μέσο απόδρασης από την καθημερινότητα, ενίσχυσης των οικογενειακών δεσμών, προαγωγής της υγείας, της αυτοπεποίθησης και της ανεξαρτησίας. Έρευνες στον τουρισμό έδειξαν ότι τα άτομα με αναπηρία συναντούν πολλά εμπόδια στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες άσκησης και αναψυχής εξαιτίας της έλλειψης προσβάσιμων προορισμών, εγκαταστάσεων, μέσων μεταφοράς, κατάλληλης πληροφόρησης και των εμποδίων επικοινωνίας και συμπεριφοράς, αλλά συχνά συναντούν εμπόδια και στην εύρεση διαμονής, προσιτής και προσβάσιμης.

Ο τουρισμός αποτελεί σημαντικό κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο με θεαματική δυναμική, κυρίως, τα τελευταία πενήντα χρόνια. Στη χρονική αυτή διαδρομή ο τουρισμός άλλαξε μορφή και ένταση, ενώ συνεχώς εξελίσσεται και διαφοροποιείται σύμφωνα με τις εξελίξεις και τα εκάστοτε πρότυπα της οικονομίας και της κοινωνίας, στις οποίες δρα και αναπτύσσεται. Ως μέσο οικονομικής ανάπτυξης, προκαλεί το ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη δυναμική και ποικιλομορφία.

Τα άτομα με αναπηρία αντιπροσωπεύουν μια μεγάλη και αναπτυσσόμενη αγορά για τις τουριστικές επιχειρήσεις. Συνήθως ταξιδεύουν σε μεγάλες ομάδες, μένουν για μεγάλες χρονικές περιόδους, γίνονται πιο εύκολα «αφοσιωμένοι/πιστοί πελάτες» σε σύγκριση με τους τουρίστες χωρίς αναπηρία και επιστρέφουν σε μέρη που παρέχουν καλή προσβασιμότητα. Στην καθημερινότητά τους εξαρτώνται κυρίως από βοηθούς ή φροντιστές και οι διακοπές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής τους. Ενώ έχουν τα ίδια δικαιώματα και επιθυμίες για τουρισμό όπως κάθε κοινωνική

ομάδα, έχουν ωστόσο να σκεφτούν περισσότερους παράγοντες από τους συνηθισμένους ανθρώπους και να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Συνεπώς οι διακοπές μακριά από το σπίτι αποδεικνύονται διαφορετικές για τους τουρίστες με αναπηρία απ' ότι για τους υπόλοιπους τουρίστες και η προσβασιμότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα πραγματοποίησης ενός ταξιδιού.

Η έρευνα στον τουρισμό για τα άτομα με αναπηρία συνεχίζει να εξελίσσεται με το ζήτημα της προσβασιμότητας να πολιορκεί το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Έρευνες στον προσβάσιμο τουρισμό έδειξαν ότι τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες αναψυχής εξαιτίας της έλλειψης προσβάσιμων προορισμών, εγκαταστάσεων, μέσων μεταφοράς, κατάλληλης πληροφόρησης και εμποδίων επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Αρκετές έρευνες επεσήμαναν την ύπαρξη εμποδίων για τους τουρίστες με αναπηρία που αφορούν στην προσβασιμότητα σε τομείς του τουρισμού όπως στα μέσα μεταφοράς, στη διαμονή και στην πληροφόρηση σχετικά με τη διαμονή καθώς και στα αξιοθέατα. Επιπλέον οι τουρίστες με αναπηρία συχνά συναντούν εμπόδια και προβλήματα στην εύρεση προσιτής και προσβάσιμης διαμονής.

Το ταξίδι και οι δραστηριότητες άθλησης και αναψυχής αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής των ατόμων με αναπηρία καθώς αποτελούν μέσο απόδρασης από την καθημερινότητα, ενίσχυσης των οικογενειακών δεσμών, προαγωγής της υγείας, της αυτοπεποίθησης και της ανεξαρτησίας. Παιδιά και άτομα με νοητική υστέρηση που συμμετέχουν στα Special Olympics παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, όπως επίσης και οι αθλητές τένις σε αμαξίδιο. Οι αθλητικές ομάδες είναι πια ορατές όπως μαρτυρείται και από τους Παραολυμπιακούς Αγώνες, σε έρευνα των οποίων οι αθλητές ράγκμπι σε αμαξίδιο, ανέφεραν και επιβεβαίωσαν τη σημασία του αθλητισμού ως ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής τους.



Η πρώτη Παγκόσμια έκθεση για την αναπηρία, προσφέρει τις πρώτες εκτιμήσεις για την αναπηρία σε παγκόσμιο επίπεδο σε 40 έτη και μία επισκόπηση της κοινωνικής συνθήκης της αναπηρίας στον κόσμο. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει πάνω από 1 δισεκατομμύριο άνθρωποι με αναπηρία που ζουν ανά τον κόσμο, έχουν κάποια μορφή αναπηρίας και συναντούν σημαντικά εμπόδια στην καθημερινότητα τους, αντιστοιχώντας στο 15% του παγκόσμιου πληθυσμού. Σχεδόν το 1/5 του εκτιμώμενου παγκόσμιου αριθμού ανθρώπων ζει με αναπηρία. Μόνο στην Ευρώπη ο αριθμός των ατόμων που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπηρίας ανέρχεται σε 80 εκατομμύρια, ενώ με τους συνταξιδιώτες το εν δυνάμει μέγεθος του πληθυσμού εκτιμάται στους 133 εκατομμύρια τουρίστες με αναπηρία. Συνεπώς αν στο 15% του παγκόσμιου πληθυσμού συμπεριληφθούν οι συνταξιδιώτες, συμπεραίνεται ότι άνω του 15% του πληθυσμού έχει ανάγκη από ελεύθερο, χωρίς εμπόδια, προσβάσιμο ταξίδι. Η αναπηρία αυξάνεται λόγω της γήρανσης του πληθυσμού και της παγκόσμιας αύξησης των χρόνιων παθήσεων υγείας.

- Βιβλιογραφία
- - European Disability Forum
- - Darcy, S., & Dickson, T. (2009). A Whole-of-Life Approach to Tourism:
The Case for Accessible Tourism Experiences. Journal of Hospitality and Tourism
Management, 16(1), 32-44.
- - World Health Organization (2007). Global Age-friendly Cities Guide from
http://www.who.int/ageing/age_friendly_cities/en/index.htm
- - ENAT (European Network for Accessible Tourism)

Ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης και παρέμβασης σε μαθητή/τές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Καλλιόπη Παπουτσάκη
Σχολική Σύμβουλος
kpapouts@primedu.uoa.gr

Ιωάννα Παπαθανασίου
Φιλόλογος
iwannae30@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην αξιολόγηση και στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, ατομικών και ομαδικών, σε μαθητή/ές με μαθησιακές δυσκολίες (μ.δ.), οι οποίοι παρακολουθούν τμήμα ένταξης (Τ.Ε.) σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Αρχικά, γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση άτυπων εργαλείων αξιολόγησης, με στόχο τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, οι οποίοι προέκυψαν από την αξιολόγηση των μαθητών. Η ατομική αξιολόγηση και παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητή με μ.δ., ο οποίος φοιτά στη Β' Δημοτικού και εμφανίζει δυσκολίες στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η παρέμβαση εστιάστηκε στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και των συμφωνικών συμπλεγμάτων σε επίπεδο λέξεων και απλών προτάσεων. Η ομαδική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με μ.δ. διαφορετικών ηλικιών, οι οποίοι παρουσίαζαν δυσκολίες σε επίπεδο λεξιλογίου και παραγωγής γραπτού λόγου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Η κατάκτηση των διδακτικών στόχων έγινε με τη χρήση συνδυαστικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, καθώς και πολυαισθητηριακού υλικού με αποτέλεσμα η τελική αξιολόγηση να καταδείξει την επίτευξη των στόχων στην πλειοψηφία τους, τόσο στην εξατομικευμένη, όσο και στην ομαδική παρέμβαση.

Λέξεις Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες; Αξιολόγηση; διδακτικές παρεμβάσεις; Ανάγνωση; παραγωγή γραπτού λόγου

Abstract

The present study aims to evaluate and design teaching interventions to pupil (s) with learning disabilities, who attend a general education school. Initially, students are evaluated using non-standard evaluation tools in order to take the educational decisions. Then they are presented the educational interventions. The individual assessment and intervention concerns a pupil with learning disabilities, who attend a Primary School and has difficulty in reading. The intervention focused on phonological awareness, alphabet letters, symphonic complexes, words and simple sentences. The group intervention took place in pupils of different ages with learning disabilities in order to develop the vocabulary and writing. We use a lot of different methods and techniques as well as multi sensory material. The most goals were achieved in both personalized and group intervention.

Keywords: learning difficulties; Evaluation; teaching interventions; reading, writing

0.Εισαγωγή

Οι όροι, όπως δυσκολίες μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές διαταραχές, διαφέρουν σημαντικά παρότι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Οι όροι δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαρισθησία που αναφέρονταν σε παλαιότερους ορισμούς έχουν αντικατασταθεί στο DSM-V, με τους όρους διαταραχές στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά και αναφέρονται ως ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ευρύτερος όρος και περιλαμβάνει τις προαναφερθείσες διαταραχές. Τα χαρακτηριστικά των μ.δ. περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία, ενώ οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ (DCM-V, 2013).

Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ενδείξεις (Τζιβινίκου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως είναι εμφανείς από την προσχολική ηλικία με αργοπορημένη ομιλία, προβλήματα στην προφορά, φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στην εύρεση της σωστής λέξης, προβλήματα στην εκμάθηση των αριθμών, του αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των χρωμάτων των σχημάτων, προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, δυσκολία στην εκτέλεση οδηγιών, δυσκολίες σε καταστάσεις ρουτίνας, στην αντίληψη του ρυθμού, σε δεξιότητες που απαιτούν αδρή ή λεπτή κινητικότητα (Lerner, Lowenthal&Egan, 2003).

Η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών διαταραχών πραγματοποιείται μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις. Η διάγνωση είναι έργο της Διεπιστημονικής Ομάδας των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διααφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) ή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων και κάθε επίσημου δημόσιου φορέα επανδρωμένου με ειδικούς επιστήμονες, όπως ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, παιδοψυχίατρο, λογοπεδικό (Παπουτσάκη, 2016). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακή διαταραχή εστιάζει στον εντοπισμό των ελλειμμάτων και πραγματοποιείται είτε με σταθμισμένα, είτε με άτυπα εργαλεία αξιολόγησης. Οι μαθησιακοί στόχοι επιλέγονται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της εκάστοτε βαθμίδας εκπαίδευσης και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου.

Η αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό του προβλήματος, την αξιολόγηση, την εκπαιδευτική παρέμβαση και υποστήριξη (Παντελιάδου, 2000). Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας προϋποθέτει την κατάκτηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης, την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως φορέα συλλογισμών, να εστιάζει την προσοχή στο γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης (Tunmer&Herriman, 1984). Ο εντοπισμός φωνολογικών ελλειμμάτων, των δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, στη σύνθεση των γραμμάτων και στην ανάγνωση συλλαβών, λέξεων, στην ευχέρεια της ανάγνωσης και στην κατανόηση είναι από τις δυσκολίες που αναδύονται σε μαθητές με διαταραχή στην ανάγνωση.

Η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής ξεκινάει με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και οφείλεται στην επιτυχή ανάκληση της ορθογραφημένης αναπαράστασης της λέξης από τη μακρόχρονη μνήμη (Πόρποδας, 2003). Η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να αφορά στην κατάκτηση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων, της ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων και του σωστού τονισμού των λέξεων.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση στην ευανάγνωστη γραφή αφορά στη σωστή στάση του σώματος, στην εκμάθηση της σωστής λαβής του μολυβιού, στη γραφή επάνω σε γραμμές, στην απόσταση μεταξύ των λέξεων, στην εκμάθηση στρατηγικών διόρθωσης του γραπτού, στην ενίσχυση και ενθάρρυνση του μαθητή, στη χορήγηση επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των γραπτών εργασιών.

Η παραγωγή λόγου είναι απαιτητική και πολυσύνθετη διαδικασία και δυσκολότερη σε σχέση με την παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς απαιτεί σκόπιμη προσπάθεια, συστηματική διδασκαλία και άσκηση, δεξιότητες, όπως αυτόματες τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών, γνώσεις των δομικών στοιχείων της εκάστοτε επικοινωνιακής κατάστασης, γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2004). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κυρίως αφορούν στην υποστήριξη των μαθητών για παραγωγή ιδεών, εκμάθηση τρόπων οργάνωσης, σύνταξης, βελτίωσης, αξιολόγησης και διόρθωσης των παραγομένων κειμένων.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα μαθηματικά αφορούν στην κατάκτηση προμαθηματικών εννοιών, της έννοιας του αριθμού, των αλγορίθμων των πράξεων, των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού και αναπαράστασης των διδακτικών αντικειμένων αρχικά με συγκεκριμένα αντικείμενα (πραξιακός τρόπος), με εικόνες (εικονιστικός τρόπος) και στη συνέχεια με σύμβολα (συμβολικός τρόπος) βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν τις έννοιες (Αγαλιώτης, 2004) και να καλλιεργήσουν τη μαθηματική σκέψη.

Η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, η χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού, η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, η χρήση λογισμικών για κατανόηση και εμπέδωση, οι βιωματικές προσεγγίσεις και η συνεχής ενθάρρυνση με τη χρήση κινήτρων βοηθάει το μαθητή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Επιπλέον, η χρήση διδακτικών μεθόδων όπως η ανάλυση έργου, ο επιμερισμός σύνθετων δεξιοτήτων σε επιμέρους βήματα ή υποέργα, η συστηματική ανατροφοδότηση, ο έπαινος, η θετική ενίσχυση, η διόρθωση των λαθών, η συστηματική καθοδήγηση, η γενίκευση και η διατήρηση της γνώσης (Heward, 2011) συντελούν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην κατάκτηση της γνώσης.

1. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε Τ.Ε., το οποίο στεγάζεται σε 12/θέσια σχολική μονάδα. Το Τ.Ε. βρίσκεται στο ισόγειο του σχολείου. Η αίθουσα διαθέτει πλούσιο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και οπτικοακουστικό υλικό. Το τμήμα παρακολουθούν 12 μαθητές, εκ των οποίων 8 έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, δύο με ΔΕΠ-Υ, ένας με προβλήματα συμπεριφοράς και ένας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

2. Σύντομο ιστορικό των μαθητών

Η συλλογή πληροφοριών για τους μαθητές, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια, έγινε με παρατήρηση, με τη χρήση αυτοσχέδιας κλείδας παρατήρησης και τη λήψη ημιδομημένης συνέντευξης από τον εκπαιδευτικό της τάξης (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές που αξιολογήθηκαν ήταν η Ελένη, η Αλεξάνδρα, ο Ιάκωβος, ο Λουκάς και ο Πέτρος, οι ηλικίες των οποίων είναι 10, 11, 10, 8 και 9 χρονών αντίστοιχα.

Η **Ελένη**, μαθήτρια Δ' τάξης έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα λόγου και ομιλίας, σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ. Παρακολουθεί το Τ.Ε. από την Α' τάξη. Πριν τη φοίτησή της στο σχολείο ήταν πολύ δύσκολο να καταλάβει κάποιος το προφορικό της λόγο της. Η συνεχής και επίμονη παρέμβαση συνετέλεσε στην εξαιρετική βελτίωσή της. Αυτή τη στιγμή οι δυσκολίες της εστιάζονται σε προβλήματα γραπτού και προφορικού λόγου και ειδικότερα στο φτωχό λεξιλόγιο και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ο τρόπος γραφής των κειμένων της παραπέμπουν σε κείμενα μαθητών μικρότερης ηλικίας. Η Ελένη είναι ένα ζωνρό παιδί, ιδιαίτερα κοινωνικό και έχει αρκετές φιλικές σχέσεις εντός της τάξης. Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Στα μαθηματικά δεν έχει ιδιαίτερο πρόβλημα και η παρέμβαση εστιάζεται στην καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου.

Η **Αλεξάνδρα**, μαθήτρια της Ε' τάξης, έχει διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η μητέρα της είναι ιδιαίτερα πειστική και έχει υψηλές προσδοκίες. Η διάγνωσή της αναφέρει ότι έχει Asperger, εκδηλώνει κάποιες στερεοτυπίες με τα χέρια, μονολογεί ορισμένες φορές, έχει εμμονές και κατά διαστήματα εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς και έντονες εκδηλώσεις θυμού. Έχει βλεμματική επαφή και έχει αναπτύξει επικοινωνιακό λόγο. Όσον αφορά στο γνωστικό τομέα έχει κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα, είναι πολύ καλή στα μαθηματικά και σε γνώσεις γενικής παιδείας. Δυσκολίες αντιμετωπίζει στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην κατανόηση μεταφορικών και αφηρημένων εννοιών και στην

παραγωγή γραπτού λόγου, τομείς στους οποίους υποστηρίζεται από την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης.

Ο **Ιάκωβος** είναι μαθητής της Δ' τάξης και έχει δυσλεξία σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ. Ο Ιάκωβος είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, είναι φιλότιμος, διακρίνεται για την επιμονή του και έχει αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως ποδηλασία και ποδόσφαιρο. Η εκπαιδευτική παρέμβαση στο Τ.Ε. εστιάζεται στην ορθογραφία, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά, εκεί όπου παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες

Ο **Λουκάς** είναι μαθητής της Β' τάξης βρίσκεται στη διαδικασία της διάγνωσης. Ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολεύεται να διαβάσει λέξεις πολυσύλλαβες λέξεις και ιδίως όταν εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλέγματα, κάνει αναγραμματισμούς, παραλείπει γράμματα στη γραφή και κάνει ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε κοινόχρηστες λέξεις. Στα μαθηματικά δεν έχει ιδιαίτερες δυσκολίες. Ορισμένες φορές δυσκολεύεται να διαχειριστεί το θυμό του και ξεσπάει σε κλάματα ή εκδηλώνει επιθετικότητα σε συμμαθητές του χωρίς εμφανή αιτία. Υποστηρίζεται στο Τ.Ε. στο γλωσσικό μάθημα και στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ο **Πέτρος** είναι μαθητής της Δ' τάξης έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, έχει υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί πάνω από πέντε λεπτά, αυτό δεν το βοηθάει να συμμετάσχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και του δημιουργεί αρκετά μαθησιακά κενά. Στο Τ.Ε. υποστηρίζεται στο γλωσσικό μάθημα, στα μαθηματικά και στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

3.Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με άτυπα εργαλεία αξιολόγησης, οι άξονες των οποίων αναφέρονται στο Παράρτημα. Επιλέχθηκε ο Λουκάς, προκειμένου να γίνει αξιολόγηση και διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο, στον τομέα της γλώσσας. Στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση και παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας στον τομέα της γλώσσας και συγκεκριμένα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

3.1. Αξιολόγηση στην αναγνωστική δεξιότητα

Η αξιολόγηση του Λουκά έγινε στην ανάγνωση με βάση ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα). Αποφασίσαμε να αξιολογηθεί στον τομέα της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς στα πλαίσια της παρατήρησης που πραγματοποιήσαμε στην τάξη και από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής είχε αρκετά ελλείμματα στην ανάγνωση σε σχέση με το επίπεδο της τάξης του.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Να καλλιεργηθεί η αναγνωστική δεξιότητα του μαθητή.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: α) Να αναπτύξει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. β) Να μπορεί να ονοματίζει, να διακρίνει, να γράφει τα γράμματα φ, θ, ε, ρ, σ. γ) Να μπορεί να διαβάζει συλλαβές του τύπου σύμφωνο-φωνήεν. β) Να μπορεί να διαβάζει δισύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν. γ) Να μπορεί να διαβάζει πολυσύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν. δ) Να μπορεί να διαβάζει συμφωνικά συμπλέγματα μπ, ντ, γκ, τζ. ε) Να μπορεί να διαβάζει λέξεις δισύλλαβες με συμφωνικά συμπλέγματα.

3.2. Αξιολόγηση μαθητών στον τομέα του εμπλουτισμού λεξιλογίου και της παραγωγής γραπτού λόγου

Η αξιολόγηση των μελών της ομάδας στον τομέα του εμπλουτισμού λεξιλογίου και στην παραγωγή γραπτού λόγου έγινε με βάση ενός αυτοσχέδιου εργαλείου αξιολόγησης, όπως φαίνεται στο Παράρτημα.

Συνεπώς οι στόχοι που τίθενται είναι: Μακροπρόθεσμος στόχος: Καλλιέργεια εμπλουτισμού λεξιλογίου και παραγωγή γραπτού λόγου.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: Οι μαθητές να μπορούν: α) Να περιγράφουν μια εικόνα με ολοκληρωμένες προτάσεις του τύπου Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο (Υ-Ρ-Α). β) Να εντοπίζουν τις λεπτομέρειες σε μια εικόνα. γ) Να καταγράφουν τις ιδέες και να τις ταξινομούν. δ) Να αντιληφθούν τη βασική δομή ενός κειμένου, πρόλογο, κυρίως θέμα, επίλογο. ε) Να εμπλουτίζουν το κείμενο με λεπτομέρειες.

στ) Να αυτοδιορθώνουν το κείμενο.

4.1. Εκπαιδευτική εξατομικευμένη παρέμβαση στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας

Η εκπαιδευτική παρέμβαση για το Λουκά σχεδιάστηκε με βάση το σχέδιο διδασκαλίας (βλ. Παράρτημα). Χρησιμοποιήθηκε άμεση εξατομικευμένη διδασκαλία με εφαρμογή της στρατηγικής της καθοδηγούμενης διδασκαλίας με απώτερο στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων με αυτοκαθοδήγηση. Επιλέχθηκε ως υλικό διδασκαλίας, καρτέλες, εικόνες, πλαστελίνη, γκοφρέ χαρτί, χάντρες, όσπρια, κουμπιά κ.ά. Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικές εξατομικευμένες διδασκαλίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

1^η εξατομικευμένη παρέμβαση

Στόχος της αρχικής παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή. Υλοποιήθηκαν ασκήσεις προφορικές διαβαθμισμένης δυσκολίας με την αξιοποίηση οπτικού υλικού (βλ. Παράρτημα). Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετώπισε ο μαθητής στην κατάτμηση των λέξεων σε γράμματα και τη σύνθεση γραμμάτων σε λέξη και στην αντικατάσταση της πρώτης συλλαβής από δοθείσα συλλαβή. Η συμφωνημένη αμοιβή μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων θα ήταν αυτοκόλλητα που παρίσταναν αυτοκίνητα αντίκες που ενδιέφεραν το μαθητή.

2^η εξατομικευμένη παρέμβαση

Επόμενος στόχος ήταν ο μαθητής να κατακτήσει το γράμμα φ ώστε να μπορεί να διαβάζει με ευχέρεια λέξεις, που θα εμπεριέχουν το γράμμα φ. Αρχικά, έγινε ταύτιση του γράμματος με συγκεκριμένη εικόνα, αναφέρθηκαν λέξεις που αρχίζουν από φ, δόθηκαν εικόνες και ο μαθητής έδειχνε αντικείμενα που αρχίζουν από φ, έφτιαξε το σπιτάκι του γράμματος φ, διάβασε λέξεις και έφτιαξε το γράμμα φ με πλαστελίνη, με όσπρια, κουμπιά, τέλος το ζωγράφισε και το χρωμάτισε.

Ομοίως, έγινε η διδασκαλία άλλων γραμμάτων που δεν είχε κατακτήσει όπως, το β, φ, ε, ρ, σ. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε πλούσιο εποπτικό και εκπαιδευτικό υλικό και αξιοποίησε και το λογισμικό της γλώσσας της Α' & Β' τάξης. Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι ο μαθητής έμαθε τα προαναφερθέντα γράμματα και οι δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων που εμπεριέχουν αυτά τα γράμματα μειώθηκαν.

3^η εξατομικευμένη παρέμβαση

Στόχος της παρέμβασης ήταν ο μαθητής να μάθει να αποκωδικοποιεί τα γράμματα για το λόγο αυτό διδάχθηκε κάθε σύμφωνο με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς φωνηέντων. Δημιουργήθηκαν σχετικοί πίνακες (βλ. Παράρτημα) και ο μαθητής διάβασε τις συλλαβές μέχρι να αποκτήσει ευχέρεια. Η κατάκτηση του συγκεκριμένου στόχου διήρκεσε 5 διδακτικές ώρες. Η εκπαιδευτικός σχεδίασε συλλαβές σε κορδέλα, σε καρτέλες, σε σπιτάκια, προκειμένου οι δραστηριότητες να γίνουν ενδιαφέρουσες για το μαθητή και να υπάρχει συνεχής εναλλαγή δραστηριοτήτων με στόχο την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης

4^η εξατομικευμένη διδασκαλία

Ο επόμενος στόχος ήταν ο μαθητής να είναι σε θέση να διαβάσει λέξεις δισύλλαβες του τύπου σύμφωνο – φωνήεν, τρισύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν, να μάθει τα συμφωνικά συμπλέγματα με παρόμοιο τρόπο που διδάχθηκαν τα γράμματα, να διαβάζει λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα. Αρχικά, δόθηκαν λέξεις δισύλλαβες που εμπεριείχαν συμφωνικά συμπλέγματα και στη συνέχεια απλές προτάσεις με δισύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν, δισύλλαβες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα και κείμενα της Α' Δημοτικού διαβαθμισμένης δυσκολίας (βλ. Παράρτημα).

4.2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η εκπαιδευτική παρέμβαση για τους πέντε μαθητές που παρακολουθούν το Τ.Ε., στον τομέα του εμπλουτισμού λεξιλογίου και παραγωγής γραπτού. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση με άτυπα εργαλεία και στη συνέχεια εφαρμόστηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα υλικά που επιλέχθηκαν ήταν εικόνες, ιστορίες, video και εφαρμόστηκαν τεχνικές, όπως προσομοίωση,

παιχνίδι ρόλων, ερωτοαποκρίσεις, κ.ά. Στη συνέχεια, αναφέρουμε ενδεικτικές διδασκαλίες από την εκπαιδευτική παρέμβαση.

1η ομαδική παρέμβαση

Στόχος της 1^{ης} ομαδικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές να περιγράφουν μια εικόνα με ολοκληρωμένες προτάσεις του τύπου Y-P-A, να εντοπίζουν τις λεπτομέρειες σε μια εικόνα, να καταγράφουν τις ιδέες τους και να τις ταξινομούν. Δόθηκαν διαφορετικές εικόνες σε κάθε μαθητή (βλ. Παράρτημα) και ζητήθηκε από τον καθένα να αναφερθούν στο περιεχόμενο της. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από κάθε μαθητή να σκεφτεί έναν σχετικό τίτλο. Η εκπαιδευτικός προέτρεπε τους μαθητές να δίνουν απαντήσεις με τα δομικά στοιχεία μιας πρότασης Y-P-A.

Οι προτάσεις των μαθητών καταγράφονταν στον πίνακα και στη συνέχεια γίνονταν εμπλουτισμός της πρότασης με επίθετα και δευτερεύουσες προτάσεις. Ταξινομήθηκαν οι προτάσεις με στόχο να καταγραφούν κάτω από κάθε εικόνα. Επιπλέον, δόθηκαν επίθετα κάτω από διάφορες εικόνες (βλ. Παράρτημα) και ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν προτάσεις και να τις συσχετίσουν με την εικόνα που είχε ο καθένας.

Η εκπαιδευτικός κατέγραψε και μεταφορικές προτάσεις και ζητούσε από τους μαθητές να της ερμηνεύσουν, όπως «Ήταν δεμένη οικογένεια», «Η οικογένεια δε χάνει το χρόνο της όταν κάθεσαι στο τραπέζι» κ.ά.

Τέλος, κάθε μαθητής κατέγραφε στο κάτω μέρος της εικόνας όλες τις προτάσεις που είχαν διαμορφωθεί από την ομάδα και είχαν καταγραφεί στον πίνακα. Στη συνέχεια, διαβάστηκαν στην ολομέλεια με την επίδειξη της αντίστοιχης εικόνας. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός ζητούσε από τους μαθητές να συγκρίνουν εικόνες, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, να βρουν συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις, τις οποίες κατέγραφαν σε ένα τετράδιο, που είχαν ονομάσει «Ο Θησαυρός των Λέξεων» και το αξιοποιούσαν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η τελική αξιολόγηση κατέδειξε ότι στο τέλος του διδακτικού έτους είχαν βελτιωθεί αισθητά όλοι οι μαθητές στο λεξιλόγιο. Δυσκολίες εξακολουθούσαν να υπάρχουν στην Αλεξάνδρα όσον αφορά στην κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων και στην έκφραση επαυξημένων προτάσεων. Η Ελένη και ο Ιάκωβος εξακολουθούσε το λεξιλόγιό τους να είναι κάτω του επιπέδου των συμμαθητών τους παρά τη συνεχή βελτίωσή τους, συνεπώς η εκπαιδευτική παρέμβαση θα συνεχισθεί και στην επόμενη σχολική χρονιά, στους προαναφερθέντες τομείς.

2^η ομαδική παρέμβαση

Στόχος της 2^{ης} ομαδικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δόθηκε ο τίτλος του θέματος, «Το αγαπημένο μου ζώο» ή εναλλακτικά «Το αγαπημένο μου κατοικίδιο» για τους μαθητές που είχαν κατοικίδιο. Στη συνέχεια, δόθηκε σε κάθε μαθητή το ζώο που επέλεξε και έγραψε μια ολοκληρωμένη πρόταση κάτω από κάθε εικόνα. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός σχεδίασε έναν νοηματικό χάρτη στον πίνακα, προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος. Στην άκρη του σχεδιαγράμματος γράφτηκε «Περιγραφή ενός ζώου» και στη συνέχεια με καταιγισμό ιδεών κατέγραφαν τι θα μπορούσαν οι μαθητές να γράψουν στο κείμενο. Όταν ολοκληρώθηκαν οι ιδέες τους, ταξινομήθηκαν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια δόθηκε ένα σχεδιάγραμμα σε κάθε μαθητή για να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη του θέματος. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός επεσήμανε τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου, πρόλογο, κυρίως θέμα, επίλογο. Δόθηκαν κομμάτια ενός κειμένου και οι μαθητές εντόπισαν τα τρία αυτά στοιχεία βάζοντας τα, στη σωστή σειρά και διαβάζοντας το κείμενο. Παρόμοιες ασκήσεις έγιναν αρκετές. Επιπρόσθετα, δόθηκε ένα από τα τρία στοιχεία και οι μαθητές, θα έπρεπε να σκεφτούν τα άλλα δύο κομμάτια. Η δραστηριότητα αυτή έγινε ομαδοσυνεργατικά.

Στη συνέχεια, οι μαθητές έγραψαν ένα κείμενο με θέμα το αγαπημένο τους ζώο με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος. Κάθε κείμενο διαβάστηκε στην ολομέλεια και έγιναν οι σχετικές διορθώσεις και ο εμπλουτισμός του.

3^η ομαδική παρέμβαση

Στόχος της 3ης ομαδικής παρέμβασης ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν ένα θέμα με τίτλο «Το αγαπημένο μου παιχνίδι» δημιουργώντας οι ίδιοι το σχεδιάγραμμα και έχοντας ως πρότυπο το σχεδιάγραμμα που είχε δοθεί με την περιγραφή του ζώου. Κάθε μαθητής δημιούργησε το δικό του σχεδιάγραμμα και στο τέλος η εκπαιδευτικός έδωσε ένα κοινό σε όλους, το οποίο δημιουργήθηκε από την εργασία όλης της ομάδας. Οι μαθητές ανέπτυξαν το θέμα, διαβάστηκαν τα κείμενα, έγιναν επισημάνσεις από όλους του μαθητές και έγιναν οι σχετικές διορθώσεις,

Η παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου διήρκησε όλο το σχολικό έτος. Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι η Ελένη, ο Ιάκωβος και ο Πέτρος έκαναν πολύ μεγάλη πρόοδο η Αλεξάνδρα βελτιώθηκε αρκετά όμως εξακολουθεί να γράφει μικρά κείμενα, απλές προτάσεις και εκδηλώνει μια επιπλέον δυσκολία στον εμπλουτισμό τους.

5. Αναστοχασμός

Η εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στο Λουκά αφορούσε στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας. Η παρέμβαση εστίασε στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, στην αποκωδικοποίηση γραμμάτων, συλλαβών, δισύλλαβων λέξεων και πολυσύλλαβων του τύπου σύμφωνο-φωνήεν, λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα, απλών προτάσεων και απλών κειμένων. Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε 4 μήνες, η πλειονηφία των στόχων επιτεύχθηκαν και ο Λουκάς κατάφερε να διαβάζει με μεγαλύτερη ευχέρεια. Η παρέμβαση θα συνεχισθεί, προκειμένου να είναι σε θέση να διαβάζει και να κατανοεί κείμενα του επιπέδου της τάξης του.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορούσε στην ομάδα των μαθητών του Τ.Ε. εστίασε στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Χρησιμοποιήθηκε εποπτικό υλικό, νοηματικοί χάρτες και διαφορετικές τεχνικές διδασκαλία, όπως ομαδοσυνεργατική και εξατομικευμένη. Η διδακτική παρέμβαση συνεχίστηκε για όλη τη σχολική χρονιά και η αξιολόγηση κατέδειξε ότι όλοι οι μαθητές βελτιώθηκαν στην παραγωγή κειμένου, ενώ η Αλεξάνδρα χρειαζόταν επιπλέον εκπαίδευση στην παραγωγή προτάσεων επαυξημένων και στην κατανόηση των μεταφορικών εννοιών. Η βιωματική διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι διδακτικοί στόχοι.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην καταγραφή των τρόπων αξιολόγησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης σε εξατομικευμένο επίπεδο που αφορά στην καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στην καταγραφή των τρόπων αξιολόγησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης σε επίπεδο ομάδας στο Τ.Ε. με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου βοηθάει στην ανάπτυξη ενός θέματος και στην παραγωγή γραπτού λόγου και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του γλωσσικού μαθήματος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. AmericanPsychiatricPub.

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μφρ.). Αθήνα: Τόπος.

Lerner, J., Lowenthal, B. & Egan, R. (2003). *Preschool Children with Special Needs: Children At Risk, Children with Disabilities*, (2nd ed.). Boston: Allyn&Racons.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες. Τι και Γιατί; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Παπουτσάκη, Κ. (2016). *Δυσκολίες μάθησης: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδία

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006) του ΥΠΕΠΘ.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tunmer, W.E. & Herriman, M.L. (1984). *The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview*. In: W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herrimann (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: SpringerVerlag.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες διδακτικές παρεμβάσεις*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Άξονες για την περιγραφή του χώρου

Τοποθεσία σχολείου/Προσβασιμότητα/

Περιγραφή του σχολείου, του αύλειου χώρου, των εσωτερικών χώρων, της αίθουσας

Άξονες ημιδομημένης συνέντευξης του εκπαιδευτικού

Περιγραφή του κλίματος της τάξης, του τρόπου οργάνωσης, του τρόπου αξιολόγησης (χρήση τυπικών ή άτυπων εργαλείων), των μεθόδων διδασκαλίας, των στρατηγικών.

Τομείς αξιολόγησης: Κινητική ανάπτυξη/ /Γλωσσική ανάπτυξη/Γνωστική ανάπτυξη/ Ανεξάρτητες λειτουργίες

Γνωστική ανάπτυξη

1. Προαναγνωστικές δεξιότητες: γνωρίζει τίτλο, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, τρόπο ανάγνωσης από αριστερά προς τα δεξιά
2. Προγραφικές δεξιότητες: φτιάχνει γραμμές, κύκλους, ημικύκλια, γράφει επάνω στη γραμμή
3. Προμαθηματικές δεξιότητες: χωροχρονικές έννοιες, όπως μεγάλο-μικρό, μέσα-έξω, πάνω-κάτω κ.ά., ταξινόμηση, σειροθέτηση, εποχές, ημέρες, διαστήματα ημέρας κ.ά.
4. Ανάγνωση: Φωνολογική επίγνωση, αποκωδικοποίηση γραμμάτων, ανάγνωση συλλαβών και λέξεων, ανάγνωση κειμένου, κατανόηση
5. Γραφή: Συλλαβές, γράμματα, προτάσεις
6. Μαθηματικά: Κατάκτηση της έννοιας των αριθμών, πρόσθεση, αφαίρεση, πολλ/σμός, διαίρεση, επίλυση προβλημάτων κ.ά.
7. Παραγωγή γραπτού λόγου
8. Κοινωνικές δεξιότητες
9. Συναισθηματικές δεξιότητες
10. Προβλήματα συμπεριφοράς
11. Αυτόνομη διαβίωση-Αυτοεξυπηρέτηση

Αξιολόγηση στην αναγνωστική δεξιότητα

Ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας

1. Σύντομο ιστορικό του μαθητή: φύλο, ηλικία, είδος διαταραχής, δυσκολίες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα
2. Προσδιορισμός των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων
3. Μέθοδοι διδασκαλίας: άμεση, δασκαλοκεντρική, εξατομικευμένη. Στρατηγικές: καθοδηγούμενη ή κατευθυνόμενη ανακάλυψη, συνεργατική μάθηση, ομαδοσυνεργατική στρατηγική, τρόπος επίλυσης προβλημάτων-ορισμός του προβλήματος, διατύπωση υποθέσεων, διερεύνηση, επεξεργασία δεδομένων, συμπεράσματα.
Τεχνικές: ερωτοαποκρίσεις, διάλογος, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, καταιγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες), υλικό διδασκαλίας
4. Επιλογή δραστηριοτήτων για την υλοποίηση κάθε διδακτικού στόχου
5. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Υλικό εξατομικευμένης διδασκαλίας

1^η εξατομικευμένη παρέμβαση: φωνολογική επίγνωση

Άσκηση 1

1. Βλέπει τις εικόνες και λέει τις φωνούλες π.χ. δώ-ρο



2. Συνεχίζει με λέξεις: βίδα, γάτα, ρίζα, Ρόζα κ.α.
3. Κατάτμηση τρισύλλαβων λέξεων σε συλλαβές:



4. Κατάτμηση τρισύλλαβων λέξεων σε συλλαβές: θυμάρι, καρότο, μητέρα, χεράκι, πίνακας κ.ά.
5. Κατάτμηση πολυσύλλαβων λέξεων σε συλλαβές: παράθυρο, πρόγραμμα, καλοκαίρι, κ.ά.

6. Σύνθεση συλλαβών σε δισύλλαβη λέξη: θυ-μά-ρι, κα-ρό-το, μη-τέ-ρα, γε-ρά-κι κ.ά.
 7. Σύνθεση συλλαβών σε τρισύλλαβη λέξη: θ.υ.μ..άρ.ι, κ.α.ρ.ό.τ.ο, χ.ε.ρ.ά.κ.ι, κ.ά.
 8. Κατάτμηση δισύλλαβης λέξης σε γράμματα: β.ί.δ.α, γ.ά.τ.α, ρ.ί.ζ.α, Ρ.ό.ζ.α, β.ά.ζ.ω, γ.ί.δ.α, δ.ί.ν.ω., ζ.ή.τ.ω, θ.έ.λ.ω, κ.ά.τ.ω, Λ.ό.λ.α, κ.ά.
 9. Σύνθεση λέξης από συλλαβές: θ.υ.μ..άρ.ι, κ.α.ρ.ό.τ.ο, μ.η.τ.έ.ρ.α, π.ί.ν.α.κ.α.ς κ.ά.
 10. Αποκοπή πρώτης συλλαβής μιας λέξης: θυμάρι (καρότο (ρότο), μητέρα (τέρα), χεράκι (ράκι),
 11. Αποκοπή τελευταίας συλλαβής μιας λέξης: παράθυρο (παράθυ), πρόγραμμα (πρόγρα) κ.ά.
 12. Αντικατάσταση της πρώτης συλλαβής μιας λέξης: π.χ παράθυρο, (τα) ταράθυρο
Θυμάρι (πα), καρότο (λα), μητέρα (κο), χεράκι
- 2^η εξατομικευμένη παρέμβαση (διδασκαλία του γράμματος φ)**

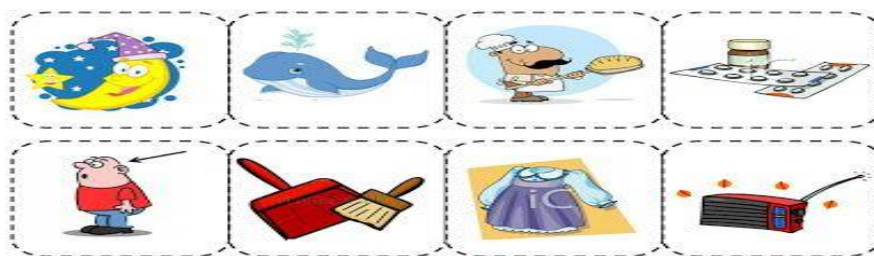
Κοιτάζω τις εικόνες και θυμάμαι το γράμμα



Σκέφτομαι λεξούλες από φ



Δείχνω τη λέξη που αρχίζει από φ



Φτιάχνω το σπιτάκι του φ



Φτιάχνω το φ με διάφορους τρόπους (δημιουργώ)



Ομοίως συνεχίζονται οι διδασκαλίες για την εκμάθηση και των άλλων γραμμάτων π.χ. θ, ρ, σ, ε
3^η εξατομικευμένη παρέμβαση

1. Διαβάζει δισύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν κ.ο.κ.
2. Διαβάζει τρισύλλαβες λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν: θυμάρι, καρότο, κ.ο.κ.
3. Διαβάζει δισύλλαβες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα: βγάζω, βλέπω, βλήμα, κ.ο.κ.
4. Διαβάζει τρισύλλαβες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα: κρεμμύδι, γρανίτης, κ.ο.κ.

4^η εξατομικευμένη παρέμβαση (ανάγνωση προτάσεων-κειμένου)

Άσκηση 1

1. Διαβάζει απλές προτάσεις με λέξεις μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις:

Πήγα να πάρω παγωτό. Θα πάμε έξω να φάμε. Μαμά να πάρω ένα μήλο; Νίκο να η κότα. Θα πάω να δω τη Μίνα.

2. Διαβάζει απλές προτάσεις με λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν:

Σήμερα πήγα να πάρω παγωτά να κεράσω το Νίκο, τη Νίκη, τον Πάρη, τη Λένα, τη Σοφία, την Πόπη. Θα πάμε έξω να φάμε τα παγωτά. Μαμά να πάρω άλλο ένα; Νίκο όχι άλλο, μόνο ένα παγωτό.

3. Άλλες ασκήσεις που χορηγήθηκαν στη συνέχιση της παρέμβασης:

Άσκηση

Διαβάζει απλές προτάσεις με λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα, όπως για παράδειγμα: Μπαμπά, σήμερα έχω να πάω στο γιατρό. Θα κάνω εμβόλιο. Φοβάμαι λιγάκι. Όμως πρέπει να το κάνω.

Διαβάζει απλά κείμενα της Α΄ τάξης δημοτικού και γίνονται ερωτήσεις κατανόησης

Αξιολόγηση Λεξιλογίου

Σχολείο:.....

Ημερομηνία:.....

Μαθητές: Ελένη Δ΄(1), Αλεξάνδρα Ε΄ (2), Ιάκωβος Δ΄ (3), , Πέτρος Δ΄(4)

Μαθητές	1	2	3	4
Περιγράφει μια εικόνα με μεμονωμένες λέξεις				
Χρησιμοποιεί στην περιγραφή προτάσεις του τύπου Y-P-A	X	X	X	X
Χρησιμοποιεί επίθετα στην περιγραφή	X		X	
Περιγράφει μια εικόνα χρησιμοποιώντας λεπτομέρειες	X			
Το λεξιλόγιο του αντιστοιχεί σε μικρότερη ηλικία (πόσα έτη υπολείπεται)	X	X	X	X
Χρησιμοποιεί μεταφορικές προτάσεις				X
Συγκρίνει 2 εικόνες	X		X	X
Εντοπίζει ομοιότητες διαφορές	X		X	X



Αξιολόγηση Παραγωγής γραπτού λόγου

Σχολείο:.....

Ημερομηνία:.....

Μαθητές: Ελένη (1), Αλεξάνδρα (2), Ιάκωβος (3), Πέτρος (4)

Μαθητές	1	2	3	4
Γράφει έναν τίτλο κάτω από κάθε εικόνα				
Γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις στην περιγραφή (Y-P-A)	X	X	X	X
Γράφει μικρό κείμενο με δομή	X			
Γράφει πρόλογο				
Γράφει κυρίως θέμα				
Γράφει επίλογο				
Αναλύει με λεπτομέρειες				
Κάνει συγκρίσεις, συσχετίσεις				
Κάνει συγκρίσεις, συσχετίσεις				
Αναφέρει προσωπικές απόψεις				
Ολοκληρώνει με συμπεράσματα και προτάσεις				

Θέμα: Η οικογένειά μου



Υλικό διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης

1^η ομαδική παρέμβαση –εμπλουτισμός λεξιλογίου

Περιγραφή εικόνων



Λέξεις με επίθετα

Να δημιουργηθούν προτάσεις με τα αντίστοιχα επίθετα κάτω από κάθε εικόνα και να συσχετισθούν με τις παραπάνω εικόνες

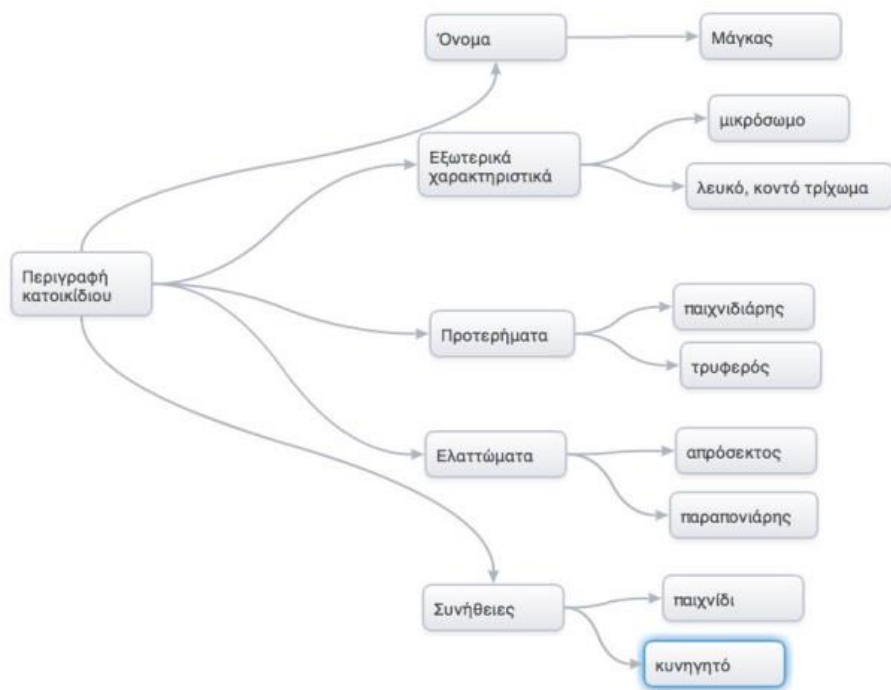


2^η ομαδική παρέμβαση-παραγωγή γραπτού λόγου

Θέμα: 1) Το αγαπημένο μου ζώακι ή

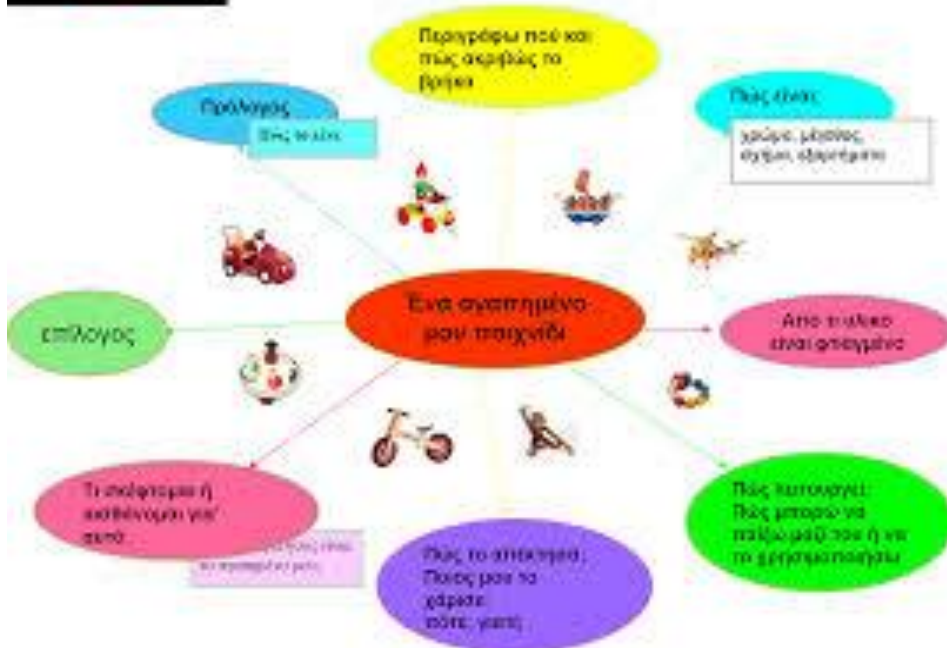
3) Το αγαπημένο μου κατοικίδιο





3^η ομαδική παρέμβαση

Θέμα: Το αγαπημένο μου παιχνίδι



Σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του

Σοφία Πολίτη

επισκέπτρια υγείας

sophiapoliti1@gmail.com

Σκορδιαλός Εμμανουήλ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο του εκφοβισμού παιδιών από τους συμμαθητές τους στα σχολεία είναι τόσο παλιό όσο και η διαδικασία της σχολικής μάθησης. Είναι δε τόσο συνηθισμένο, ώστε πολλοί γονείς αλλά και δάσκαλοι θεωρούν αυτού του είδους την συμπεριφορά και εμπειρία ως εκ των ουκ άνευ της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων τους. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, η οποία εντοπίζεται στα πλαίσια του σχολείου και έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή καθώς επίσης και στην διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για τη σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη βίαιη συμπεριφορά ενός μαθητή απέναντι σε έναν άλλον, η οποία έχει στόχο την επιβολή αλλά και την πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου. Συχνά τα παράπονα των παιδιών αντιμετωπίζονται από τους γονείς και τους άλλους ενήλικες (πχ. εκπαιδευτικοί) με αδιαφορία και με ειρωνικά σχόλια που στόχο έχουν να ελαχιστοποιήσουν την σημασία του συμβάντος. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα να είναι πολλά τα παιδιά που καλούνται να υπομείνουν σιωπηλά αυτόν τον εφιάλτη. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με τον εκφοβισμό ώστε να γίνει καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, των αιτιών του αλλά και του τρόπου αντιμετώπισής του.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός; Αποκλεισμός; Θύτης; Θύμα; Βία; σχολείο.

Abstract

The phenomenon of intimidating children from their classmates in schools is as old as the process of school learning. It is so common that many parents and teachers consider this kind of behavior and experience as a sine qua non of integrating the child into their peer community. School bullying is a violent and aggressive behavior that is found in the context of school and has a serious impact on the pupil's psychological and emotional state as well as on the learning process. School bullying is a violent and aggressive behavior that is located within the school and has a serious impact on the student's psychological and emotional state as well as on the learning process. It is the deliberate and repetitive violent behavior of a student towards another, which is aimed at enforcing and causing physical or mental pain. Often children's complaints are treated by parents and other adults (eg teachers) with indifference and ironic comments aimed at minimizing the importance of the incident. This has resulted in many children being asked to endure silently this nightmare. For this reason, in this paper we are dealing with intimidation in order to better understand the phenomenon, its causes and how to deal with it.

Keywords: intimidation; exclusion; victim; victim; violence; school

Εισαγωγή

Η σχολική βία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται και αλληλεπιδρά με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο μελετήθηκε από την Κοινωνιολογία και συνδέθηκε με την μη ορθή κοινωνικοποίηση του ατόμου, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία κυρίως προς τους δύο σημαντικούς κοινωνικοποιητικούς παράγοντες: την οικογένεια και το σχολείο.

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μία συστηματική μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ή θυματοποίησης εξαιτίας αφενός της ραγδαίας εξάπλωσής του στο χώρο του σχολείου και αφετέρου της σημαντικής επίδρασής του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Ο σχολικός εκφοβισμός και η βία τείνει να εξαπλώνεται ανησυχητικά τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, με τεράστιες αρνητικές συνέπειες ως προς τη διαμόρφωση 'υγιών' αυριανών πολιτών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να καταστεί σαφές το πλαίσιο διάγνωσής του και να αναλυθεί ως προς τις διάφορες διαστάσεις του, οι οποίες είτε αναφέρονται στα αίτια ή στα αποτελέσματα ή ακόμα και στην αντιμετώπιση της παθογόνου αυτής κατάστασης.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή βίας, η οποία εκδηλώνεται κυρίως μέσω σωματικής, λεκτικής ή κοινωνικής επιθετικότητας και η οποία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες ενδοσχολικές συγκρούσεις διότι το θύμα επιλέγεται με βάση το πόσο ανίσχυρο και αδύναμο είναι. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, με πολλούς εμπλεκόμενους φορείς και άμεση συνάρτηση με τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στην κοινωνία.

Μάλιστα σύμφωνα με το κοινωνικόοικολογικό μοντέλο των Fried&Fried (1996:6α8) η επιθετικότητα των ανηλίκων που εκδηλώνεται με τη μορφή της σχολικής βίας είναι το αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που επιδρούν στο ανήλικο άτομο, όπως ο πολιτισμός, η κοινότητα, το σχολείο, η οικογένεια και προσωπικά θέματα.

Ορισμός και μορφές σχολικού εκφοβισμού

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο το bullying είναι μια επιθετική συμπεριφορά η οποία είναι σκόπιμη και περιλαμβάνει έλλειψη ισορροπίας της ισχύς ή της δύναμης. Συχνά, επαναλαμβάνεται πάνω από μία φορά και μπορεί να πάρει πολλές μορφές (Olweus D, 2007).

Στους ορισμούς για το bullying θα πρέπει να συμπεριληφθεί και εκείνος που έχει διατυπωθεί από τους Besag και Olweus. Οι ίδιοι περιγράφουν το φαινόμενο ως τη χρήση τη δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίσει, πληγώσει ή ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με λιγότερη δύναμη ή χαμηλότερη θέση. (Besag, E.V, 1989 & Olweus, D, 1993). Στη διεθνή βιβλιογραφία, σημαντική θέση καταλαμβάνει ένας πιο γενικευμένος ορισμός που περιγράφει το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying). Ο ορισμός αυτός διατυπώνεται από τον Olweus και αναφέρει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται κυρίως στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής εκφοβίζεται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσιάντης Ι, 2008).

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, υπάρχουν τρία σημαντικά στοιχεία που προσδιορίζουν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού και τα οποία είναι: 1) η διαφορά δύναμης ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα, 2) η επανάληψη και η διάρκεια του φαινομένου και 3) η σκόπιμη, με πρόθεση αρνητική ενέργεια. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο bullying αποκλείουν τη θεώρηση περιστασιακών και τυχαίων περιστατικών βίας μεταξύ ισοδύναμων μαθητών που θυματοποιούνται αμοιβαία, ως φαινόμενα εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός διαχωρίζεται σε άμεσο εκφοβισμό, με σχετικά ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα και σε έμμεσο, που είναι λιγότερο εμφανής αλλά εξίσου σημαντικός και παίρνει συνήθως τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού (Kristensen&Smith, 2003). Οι μορφές εκφοβισμού που αναπτύσσονται συχνότερα στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι ο λεκτικός (κυρίως με τη μορφή

διάδοσης φημών), η σωματική βία, η σεξουαλική παρενόχληση, ο ηλεκτρονικός και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τα μεγαλύτερα ποσοστά σωματικής βίας παρατηρούνται στις μικρές ηλικίες (κυρίως στο Δημοτικό) και περισσότερο τα αγόρια κάνουν χρήση αυτής, ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (κυρίως με τη διάδοση φημών που έχουν ως σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος). Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού, σύμφωνα με τους μαθητές, παρατηρούνται κατά 1) τη διάρκεια των διαλειμμάτων και σε σημεία που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς, 2) την αποχώρηση τους από το σχολείο ή 3) την προσέλευση τους σε αυτό (Τσιάντης, 2008· Τσιάντης, 2010). Η σωματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού θεωρείται μία από τις συχνότερες εκδηλώσεις του ανάμεσα στα παιδιά. Ο θύτης μεταχειρίζεται φυσική βία, όπως γρονθοκοπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές, καθώς επίσης άρπαγμα ή / και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας (Olweus, 1993). Ενδιαφέρον είναι επιπλέον να αναφερθεί ότι ο θύτης αισθάνεται ρωμαλέος, δυνατός, κυρίαρχος, και με την πρώτη ευκαιρία επιδεικνύει αυτά τα «χαρίσματα». Ο αδύναμος συμμαθητής είναι ο καλύτερος «σάκος» για τις βίαιες φιγούρες του. Τα χτυπήματά του σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύονται και από αφαίρεση διά της βίας αντικειμένων που ανήκουν στο θύμα (αδιάφορης αξίας) (Louwes, 2009). Ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί την πιο συχνή μορφή του bullying και είναι πολύ σύνθητος σε παιδιά ηλικίας από εννέα έως δεκατριών ετών (Αρτινοπούλου, 2001). Ο δράστης πειράζει κατ' επανάληψη το στόχο του και σε ενοχλητικό για τον δεύτερο βαθμό, τον κοροϊδεύει, του κολλάει παρατσούκλια, τον βρίζει και τον προσβάλλει γενικότερα με λόγια και βωμολοχίες (Olweus, 1993). Ο συναισθηματικός εκφοβισμός είναι έμμεση μορφή εκφοβισμού. Περιλαμβάνει απειλές, εκβιασμούς, διάδοση κακοηθών και ψευδών φημών, υβριστικές ή περιπαικτικές εκφράσεις για τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την ταυτότητα αναπηρίας, τη σεξουαλική ταυτότητα του θύματος, άσκηση πίεσης από τους συμμαθητές. Ο σεξουαλικός εκφοβισμός είναι ένα σχετικά συνηθισμένο φαινόμενο, αποτελεί σοβαρό πρόβλημα μέσα στα όρια του σχολικού χώρου, σημειώνει όλο και μεγαλύτερη αύξηση και γίνεται σε όλο και μικρότερη ηλικία (Linden, 2009). Ο δράστης προξενεί ένα αίσθημα αμηχανίας και ντροπής στο θύμα με αισχρά σκίτσα, ανήθικες χειρονομίες, αγενή «αστεία» και σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου εις βάρος του θύματος και ερωτήσεις παρόμοιας θεματικής. Επιπλέον ο δράστης μπορεί να αγγίζει το θύμα σε διάφορα σημεία παρά τη θέλησή του. Την κατάσταση αυτή τη βιώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα κορίτσια, τα οποία φαίνεται επηρεάζονται περισσότερο από την σεξουαλική παρενόχληση. Τέλος εισαγωγή τη τεχνολογίας, η χρήση του διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων από τα παιδιά δημιούργησε ένα νέο μέσο εκφοβισμού. Πλέον, αποτελεί μία πολύ συχνή μορφή bullying και περιλαμβάνει την αποστολή μηνυμάτων και φωτογραφιών με χυδαίο ή απειλητικό περιεχόμενο, την τοποθέτηση προσωπικών πληροφοριών και την δημοσιοποίηση στοιχείων που αφορούν προσωπικά δεδομένα. Συνήθως η άσκηση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού γίνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), ιστοσελίδων, χώρων συνομιλίας (chatrooms), χώρων άμεσων μηνυμάτων (IM) και κινητών τηλεφώνων (Sigaletal, 2012). Ο King το 2006, όπως αναφέρεται στο Σφακιανάκης κ.α. (2012: 181), επισημαίνει ότι «αυτό που καθιστά τον εκφοβισμό μέσω του διαδικτύου τόσο επικίνδυνο είναι το γεγονός ότι ο καθένας μπορεί να τον πράξει χωρίς να χρειάζεται να αντιμετωπίσει το θύμα του. Δε χρειάζεται να είναι κανείς δυνατός ή γρήγορος αρκεί ένας υπολογιστής και η επιθυμία να τρομοκρατήσει».

Διαχωρισμός πειράγματος και εκφοβισμού

Ο Olweus τονίζει τη διαφορά του bullying με το «πείραγμα» στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το «πείραγμα» αυτό συνήθως συμβαίνει μεταξύ φίλων και δεν περιλαμβάνει την πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων. Αντίθετα, το bullying εμπλέκει άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Η χαρακτηριστική ανισορροπία δύναμης που διατυπώνει ο Olweus στον ορισμό του μπορεί να αναφέρεται στα ατομικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του δράστη και του θύματος. Το «πείραγμα» μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν συμβαίνει για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, και το σημαντικότερο, όταν το παιδί αισθανθεί ότι οι πράξεις των άλλων δεν διέπονται από αστείο και δεν γίνονται μέσα στα όρια του παιχνιδιού (Olweus, 2007).

Προφίλ θύτη και θύματος

Οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι παιδιά με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικοί ακόμα και προς τους ενήλικες, παρορμητικοί και με σωματική δύναμη, ιδίως τα αγόρια (Χαντζή, Χ. Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη Α, 2000). Έχουν ασυνήθιστα ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν τον έλεγχο ενώ αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους. Ακόμη, χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτοεκτίμηση και τους διακρίνει από τους άλλους μαθητές η αντεπίθεση και η βιαιότητα που χρησιμοποιούν ως μέσο διαχείρισης των προβλημάτων τους (Κακαβούλης, 2003). Οι μαθητές – θύτες αποζητούν την ανοιχτή και δημόσια διαμάχη με στόχο να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους και να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Σε αντίθεση τα θύματα Ο Olweus (2007), τα διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα τα οποία εκπέμπουν ότι είναι ανασφαλής και ανάξια καθώς και ότι δεν πρόκειται να αντεπιτεθούν εάν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν. Χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι για τα παθητικά θύματα μπορούμε να πούμε ότι «χαρακτηρίζονται από ένα αγχώδες ή υποτακτικό πρότυπο αντίδρασης το οποίο (στα αγόρια) συνδυάζεται με σωματική αδυναμία» (ό.π.:56). Η δεύτερη κατηγορία θυμάτων αναφέρεται στα προκλητικά θύματα τα οποία συνήθως παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα, ενώ παράλληλα συνδυάζουν αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά καθώς και στοιχεία που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους. Τα θύματα των εκφοβιστικών εκδηλώσεων χαρακτηρίζονται από περισσότερο άγχος και ανασφάλεια από τους άλλους μαθητές ενώ συνήθως σκιαγραφούνται ως προσεκτικοί, ήσυχoi και ευαίσθητοι, με εσωστρεφή προσωπικότητα και ελάχιστους ή καθόλου φίλους (Ασημακόπουλος, 2008).

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Οι επιπτώσεις που επιφέρει ο σχολικός εκφοβισμός στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με το θύτη και το θύμα. Τα παιδιά - θύτες επηρεάζονται από τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού που τα ίδια ασκούν. Οι μαθητές που προβαίνουν σε τέτοιου είδους πράξεις, βιώνουν τις επιπτώσεις του φαινομένου αφού τα πρότυπα της επιθετικής συμπεριφοράς που επιφέρει αναστάτωση μπορούν να διατηρηθούν και να γενικευτούν. Οι μαθητές οι οποίοι εκφοβίζουν συστηματικά άλλους είναι δυνατόν να συνηθίσουν σ' ένα τρόπο ζωής μέσω της κακομεταχείρισης των άλλων, που τους απομακρύνει από την επαρκή ενσωμάτωσή τους στη κοινωνική ζωή του σχολικού περιβάλλοντος. Οι θύτες - bullies παρουσιάζουν στοιχεία προβληματικής αντικοινωνικής και συχνά παραβατικής συμπεριφοράς, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καπνίζουν ή κάνουν χρήση αλκοόλ. Επιπλέον, φαίνεται να εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν διαταραχές ψυχιατρικής φύσεως όπως κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Klomeketal., 2008).

Επίσης, εάν αυτή η χωρίς οίκτο, βίαιη συμπεριφορά δεν ελεγχθεί εγκαίρως, μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλα πεδία αλληλεπίδρασης και κοινωνικών σχέσεων. Προκαλεί σοβαρές δυσλειτουργίες σε επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης, κάτι που είναι δυνατόν να αποτελέσει παράγοντα μελλοντικών παραβατικών συμπεριφορών. Στον αντίποδα τα θύματα, είναι δυνατόν να παρουσιάσουν διαταραχές συμπεριφοράς, ψυχολογικά καθώς και ψυχοσωματικά προβλήματα, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φοβίες, αποστροφή για το σχολείο και γενικότερες δυσκολίες προσαρμογής που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και στην αυτοκτονία. Τα τραύματα ιδιαίτερα, που προέρχονται από σεξουαλικές ή σωματικές επιθέσεις, προκαλούν ανησυχία και άγχος ενώ είναι πιθανό να οδηγήσουν στο σύνδρομο μετατραυματικού στρες (Atkinsonetal, 2000) το οποίο συνοδεύεται από συμπτώματα όπως οι διαταραχές ύπνου, η αποξένωση, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η δυσκολία συγκέντρωσης, η υπερβολική εγρήγορση, η τάση αναβίωσης του τραυματικού γεγονότος στις αναμνήσεις και τα όνειρα.

Σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά που θυματοποιούνται, αυτές ποικίλουν και σύμφωνα με διάφορες μελέτες αυτές αφορούν συμπτώματα άγχους και ανασφάλειας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη αυτοπεποίθηση, συναισθήματα κατωτερότητας, αρνητικό εσωτερικό διάλογο και αρνητική αυτοκριτική.

Οι γενεσιουργοί παράγοντες του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Ο λόγος ύπαρξης του εκφοβισμού στο σχολείο πρέπει γενικά να αναζητηθεί στη δυναμική αλληλεπίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που εμπλέκονται στις συγκεκριμένες εκδηλώσεις βίας, του οικογενειακού περιβάλλοντος, του κλίματος του σχολείου, των στάσεων που έχουν διαμορφωθεί στην κοινότητα των συνομηλίκων αλλά και των γενικότερων προβλημάτων και καταστάσεων που συμβάλλουν στην ενίσχυση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, & Τσιάντης, Γ. 2008). Για τον λόγο αυτό, γίνεται εκτενής αναφορά στους ρόλους όλων των παραπάνω παραγόντων στην εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Ο ρόλος της οικογένειας

Ως προς την αναζήτηση των αιτιών του εκφοβισμού, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ρόλο της οικογένειας. Κατά τον Rene Hubert η κοινωνικοποίηση του παιδιού αρχίζει από τη γέννησή του. Ανάμεσα στη σχέση μητέρας - παιδιού δημιουργούνται τα πρώτα στηρίγματα της κοινωνικής ανάπτυξης. Η οικογένεια αποτελεί τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού το οποίο, μεγαλώνοντας μέσα σε αυτή, αναπτύσσει δεξιότητες και κυρίως δημιουργεί και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Η οικογένεια, λοιπόν, έχει σαν αποστολή την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Όσον αφορά στους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά στα πλαίσια της οικογένειας διακρίνονται η επιθετικότητα των γονέων προς παιδιά, των παιδιών προς γονείς, μεταξύ συζύγων αλλά και ανάμεσα στα αδέρφια (Νέστορος, Ι. 1992). Τα παιδιά τα οποία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον βιώνουν καταστάσεις συγκρούσεων και επιθετικότητας, μεταφέρουν στο σχολείο, που αποτελεί την ευρύτερη κοινωνική τους ομάδα, την επιθετική συμπεριφορά και είναι αυτά που τώρα τη μεταδίδουν στα άλλα παιδιά. Από την μία, οι υπέρ-προστατευτικοί γονείς δημιουργούν ένα ασφυκτικό προστατευτικό κλοιό γύρω από τα παιδιά τους εμποδίζοντας τα με αυτόν τον τρόπο να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Από την άλλη οι υπερβολικά ελαστικοί γονείς δεν θέτουν όρια στη συμπεριφορά του παιδιού τους. Το παιδί μην έχοντας τον έλεγχο των γονιών αισθάνεται ότι μπορεί να αντιδράσει όπως αυτό επιθυμεί. Συνεπώς σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και στην εμφάνιση ή μη επιθετικής συμπεριφοράς παίζει η δομή και η λειτουργία της οικογένειας αλλά και οι ρόλοι και οι θέσεις των μελών της στα πλαίσια αυτής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της σχολικής κοινότητας

Μετά την οικογένεια ακολουθεί το σχολείο με την παιδαγωγική του δραστηριότητα στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού. Το σχολείο είναι αυτό που αποτελεί τον σημαντικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο σχολείο, και ειδικότερα στη σχολική τάξη συνεχίζεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κοινωνικοποίηση του παιδιού και άρα ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην προσπάθεια αυτή αναζητώντας τρόπους προσαρμογής οι οποίοι θα τη διευκολύνουν. Ο δάσκαλος οφείλει να διατηρεί μία ισότιμη στάση απέναντι στους μαθητές του. Συγκεκριμένα, δεν πρέπει να προβαίνει σε διακρίσεις και απαξιώτικες κρίσεις για το «πνευματικό επίπεδο» ορισμένων θορυβούντων μαθητών, οι οποίοι άλλωστε συνήθως θορυβούν ακριβώς για να εκδηλώσουν με τον τρόπο αυτόν την αντίδρασή τους σ' ένα εχθρικό γι' αυτούς, όπως οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται, περιβάλλον (Κουράκης, 2009). Επίσης πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι πολλές φορές το παιδί υιοθετεί και οικειοποιείται πολλά χαρακτηριστικά από την ίδια τη συμπεριφορά του δασκάλου του (Καλλιώτης, 2002).

Ομάδες συνομηλίκων

Αναπόσπαστο μέρος του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν οι ομάδες των συνομηλίκων, στις οποίες το άτομο αναπτύσσει ρόλους και εκδηλώνει συμπεριφορές. Έχουν διεξαχθεί, ωστόσο, έρευνες που αποδεικνύουν ότι η επίδρασή τους στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς είναι σημαντική (Αρτινοπούλου, Β. 2001). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τα οποία συνήθως εάν αναπτύξουν προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, τότε δυσκολεύονται σε πολλές

πλευρές της ζωής τους. Έτσι, οι ισχυρές υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν στο θετικό κοινωνικό προσανατολισμό και ταυτόχρονα μειώνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης «προβληματικής» συμπεριφοράς (Μπότσαρη -Μακρή, 2005). Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η ομάδα των συνομηλίκων είναι δυνατόν να προκαλέσει θυματοποίηση σε περιπτώσεις όπου υπάρχει η ικανότητα του εκφοβιστή να στρέψει τους συνομηλίκους του εναντίον του παιδιού ή ομάδας -στόχου και σε περιπτώσεις όπου οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας είναι φτωχές

Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. και των ηλεκτρονικών υπολογιστών

Οι δημιουργίες κινουμένων σχεδίων και παιχνιδιών βασισμένων στη βία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον ψυχισμό των ανηλίκων και προκαλούν τη σύγχυση μεταξύ εικονικής πραγματικότητας και πραγματικότητας. Η τηλεόραση την σημερινή εποχή επηρεάζει όσο ποτέ άλλοτε τη ζωή των παιδιών. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολουθούν και ο χρόνος που αφιερώνουν για την τηλεόραση έχουν αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική τους υγεία (Επιθετικότητα και εγκληματικότητα σε παιδιά λόγω τηλεόρασης, 2002). Είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι μια πηγή μάθησης και εφαρμογής βίαιων λύσεων σε συγκρούσεις. Έτσι, παίζοντας στην αρχή παρουσιάζονται μόνο επιθετικές σκέψεις αλλά στη συνέχεια και μετά από πολύχρονη χρήση ο παίκτης μαθαίνει κατά κάποιο τρόπο να εφαρμόζει στη ζωή του τα επιθετικά σενάρια που χρησιμοποιεί στα παιχνίδια (Νομικού, 2004). Σύμφωνα με έρευνες στη χώρα μας το 60-70% των μικρών παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας παρακολουθούν κατά μέσο όρο 2-5 ώρες την ημέρα τηλεόραση και βλέπουν 11 περίπου εγκληματικές πράξεις την ημέρα με δολοφονίες, διαρρήξεις και καταστροφές. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, όλες αυτές οι πράξεις βίας και επιθετικότητας που παρακολουθούν τα παιδιά να έχουν αρνητική επίδραση σ' αυτά, με περισσότερες πιθανότητες σε εκείνα που έχουν προδιάθεση για την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς (Καλλιώτης, 2002).

Αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αν και είναι υπαρκτό και αρκετά διαδεδομένο, δεν έχει ακόμα λάβει την απαιτούμενη προσοχή και δεν έχουν διαμορφωθεί πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης σε ικανοποιητικό βαθμό.

Γενικότερα, γίνεται μία προσπάθεια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας κυρίως με χρήση των Μ.Μ.Ε. αλλά ουσιαστικά, το σχολείο είναι αυτό που συντονίζει τις συνεργασίες που απαιτούνται για μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του εκφοβισμού, αφού αποτελεί το φυσικό χώρο εμφάνισης του φαινομένου.

Ο ρόλος του σχολείου

Η ανάγκη για ανάπτυξη προσεκτικά σχεδιασμένων παρεμβάσεων μέσα στο σχολείο είναι επιτακτική, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και αντιμετώπισης της θυματοποίησης, οι οποίες θα εξασφαλίζουν ότι κανένα παιδί δε θα πέσει θύμα εκφοβισμού (Τσιάκαλος, 2008). Ουσιαστικά στο σχολικό περιβάλλον, χρειάζεται να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν πολιτικές που να προωθούν την ανάπτυξη μιας θετικής σχολικής ατμόσφαιρας, την υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με έμφαση στη σημασία των σχέσεων φιλίας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την προώθηση συμμετοχικών προσεγγίσεων στη συνεργασία με τα παιδιά. (Ασημόπουλος κ.α., 2008). Ο Smith (1997, ό.π. αναφ. στο Κυριακίδης, 2007), προτείνει μία παρέμβαση που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού. Αρχικά, πιστεύει ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη μίας ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα προωθεί μία επικριτική κουλτούρα για τα φαινόμενα θυματοποίησης, ενώ παράλληλα θα δρα υποστηρικτικά στις παρεμβάσεις που επιχειρούνται στα πλαίσια του σχολείου κατά του εκφοβισμού. Σε επίπεδο

σχολικής τάξης προτείνει τις ομαδικές δραστηριότητες αλλά και την καλύτερη επίβλεψη των μαθητών ενώ βρίσκονται στην αυλή του σχολείου, επειδή αποτελεί το μέρος όπου παρατηρούνται τα περισσότερα περιστατικά θυματοποίησης. Για τους θύτες αναφέρει ότι πρέπει να αποφεύγεται η κατά μέτωπο αντιμετώπισή τους που θα τους φέρει σε αμυντική θέση και να επιλέγεται η εφαρμογή των μεθόδων Pikas και «αποφυγής της κατηγορίας-no blame approach». Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις στοχεύουν στην κατανόηση του περιστατικού θυματοποίησης (συνέπειες για το θύμα) με σκοπό την αύξηση της ενσυναίσθησής τους και τελικά την έκφραση προτεινόμενων λύσεων για το πρόβλημα της θυματοποίησης από τους ίδιους τους θύτες. Τέλος, για τα θύματα πρέπει να υπάρξει εκμάθηση διεκδικητικών τρόπων συμπεριφοράς, δηλαδή να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα δικαιώματα τους ακόμα και εάν έρχονται σε αντιπαράθεση, χωρίς όμως να καταπατούν τα δικαιώματα των άλλων. Σύμφωνα με τον Smith, η δυσκολία του να είμαστε διεκδικητικοί, οφείλεται στο ότι δεν έχουμε αναγνωρίσει τα βασικά ατομικά μας δικαιώματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ενθαρρύνει στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη στο σχολείο, βοηθώντας τα με τον τρόπο αυτό στην αποφυγή μιας μελλοντικής προβληματικής συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος κρίνεται χρήσιμο μέσα στην τάξη να αναπτύσσει με τους μαθητές μία διαπροσωπική σχέση που να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό (Καλλιώτης, 2002). Οι Holtappels και Tillmann (1999, ό.π. αναφ. στο Τσιάκαλος, 2008), προτείνουν μία παιδαγωγική αντιμετώπιση του προβλήματος, η οποία στηρίζεται στα εξής πέντε σημεία. Πρώτον, στις μορφές διδασκαλίας και μάθησης που προσανατολίζονται σε μια δημοκρατική παιδαγωγική και οι οποίες ενισχύουν τη συνεργασία και την ένταξη των αδύναμων μελών της τάξης. Δεύτερον, στην ανάπτυξη της αίσθησης συλλογικότητας. Τρίτον, στην παρέμβαση και παρεμπόδιση των διαδικασιών στιγματισμού από τους εκπαιδευτικούς. Τέταρτον, στη θέσπιση κανόνων και ορίων ώστε να γνωρίζουν τα παιδιά ότι δεν είναι αποδεκτές οι πράξεις εκφοβισμού αλλά και οι εκπαιδευτικοί, το πότε και με ποιον τρόπο πρέπει να παρέμβουν. Τέλος, προτείνουν τη συνεργασία του σχολείου με θεσμούς και πρόσωπα έξω από αυτό.

Ο ρόλος της οικογένειας

Αν αναλογιστούμε τη σημασία της οικογένειας στην εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού καθίσταται σαφές ότι για την αντιμετώπισή του απαιτείται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο Olweus (2009), αναφέρει ότι για να αλλάξει η συμπεριφορά του παιδιού θύτη, πρέπει οι γονείς να είναι ευαισθητοποιημένοι και να καταδικάζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού καθώς και να αναπτύξουν ένα σύστημα οικογενειακών κανόνων που όταν τηρεί το παιδί θα επαινείται ενώ όταν τους παραβαίνει θα έχει κυρώσεις. Σε κάθε περίπτωση, οι αυστηρές τιμωρίες θα πρέπει να αποφεύγονται και ιδιαίτερα οι σωματικές. Τυχόν προβλήματα μέσα στην οικογένεια θα πρέπει να συζητούνται και γενικότερα να υπάρχει ένα κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου έτσι ώστε το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται τυχόν διαφωνίες μέσω της συζήτησης και του διαλόγου και όχι να καταφύγει σε επιθετικές ενέργειες για την επίλυσή τους. Τέλος, οι γονείς πρέπει να περνούν εποικοδομητικό χρόνο μαζί με τα παιδιά τους παίζοντας, διαβάζοντας βιβλία ή πηγαίνοντας εκδρομές και επισκέψεις σε χώρους κατάλληλους για τα παιδιά.

Η πρόληψη ως μέσο παρέμβασης

Ιδιαίτερη σημασία παγκοσμίως δίδεται στην πρόληψη του εκφοβισμού με προγράμματα – παρεμβάσεις που αφορούν τόσο τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο αποτελεί η διαμεσολάβηση (peermediation), δηλαδή η ειρηνική διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων κατά την οποία μαθητές της ίδιας ηλικίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών. Πρόκειται ουσιαστικά για μία συζήτηση που γίνεται σε κλίμα εμπιστευτικό ανάμεσα στα παιδιά που συγκρούονται και εφόσον αυτά έχουν συναινέσει, ενώπιον

των παιδιών διαμεσολαβητών τα οποία είναι ουδέτερα και έχουν εκπαιδευτεί στο ρόλο αυτό (Αρτινοπούλου, 2009). Στην Ελλάδα εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2005. Σύμφωνα με τους Ρουμπάνη και Ζήκα (2007), η διαμεσολάβηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που βοηθάει στην ενίσχυση της συμμετοχής και της ευθύνης των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων και που μειώνει τον αυταρχισμό και τη συνεχή προσφυγή σε ποινικοποίηση της συμπεριφοράς

Συμπεράσματα

Η βία μεταξύ των μαθητών έχει σοβαρές, βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξη και υγεία τους. Τα παιδιά που εκφοβίζονται εμφανίζουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση, ψυχοσωματικά προβλήματα, σχολική άρνηση, έντονο άγχος, διαταραχές ύπνου, φοβίες, κατάθλιψη ακόμα και τάσεις για αυτοκτονία. Τα παιδιά που εκφοβίζουν εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, αδυνατούν να τηρήσουν κανόνες και όρια και δυσκολεύονται στη διαλεκτική επίλυση των διαφορών τους και στη διαχείριση της επιθετικότητάς τους και ενδέχεται και στο μέλλον να εκδηλώνουν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές. Δυστυχώς, τα περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών στα σχολεία δεν αντιμετωπίζονται πάντα με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Είναι πλέον επιτακτική η ανάγκη θέσπισης ενός σαφούς πλαισίου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί τον πιο αρμόδιο φορέα για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των εφήβων και την διοχέτευση υγιών πολιτών στην κοινωνία μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. Περιοδικό «Εγκέφαλος», Τόμος 46, Τεύχος 2. Αθήνα: Σύλλογος Εγκέφαλος
- Βουϊδάσκης, Κ. Β. (1987). Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη
- Γεωργούλας, Σ. (2000). Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κακαβούλης, Α. (2003). Ηθική ανάπτυξη και αγωγή. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Καλλιώτης, Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ. & Τάουλας, Κ. (2002). Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2005). Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου. Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Τόμος 12, Τεύχος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νέστορος, Ι.Ν. (1992). Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νομικού, Χ. (2004). Εφηβεία. Η ηλικία της επανάστασης. Αθήνα: Λιβάνη
- Σφακιανάκης, Ε., Κ. Σιώμος & Φλώρος, Γ. (2012). Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Αθήνα: Λιβάνη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός (Παιδαγωγική Προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ), Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας(132-137). Αθήνα: Lector ΕΠΕ.
- Τσίαντης, Γ. (2008). Ενδοσχολική βία. Σημειώσεις μαθήματος στα πλαίσια του 11ου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Προαγωγής Ψυχικής Υγείας της Α Ψυχιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership students' perception of inter-group aggression at school.
Journal of School Psychology, 44, 51-65
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., et al. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among finnish males. Journal of Affective Disorders, 109 (1-2) , 47-55.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (2007). Bullying Prevention Program, Olweus Bullying Questionnaire-Standard School Report. U.S.A: Hazelden-PDA
- Alward, M. (2005). Bullying: How to Help Your Child Cope. www.googobits.com/EmotionalBullying.mht
- Louwes, J. (11-09-2009). Ψευτοπαλικάρισμός στα σχολεία. www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171
- Linden, M. (2009). Sexual bullying: thousands of pupils suspended. Ανακτήθηκε 10/05/2012 από www.independent.co.uk/.../sexual-bullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.htm

Οι *αντιλαμβανόμενες* από τον ίδιο ανάγκες του Έλληνα διευθυντή (και του προϊσταμένου μικρών σχολείων) του Δημοτικού Σχολείου για την επαγγελματική του ανάπτυξη: το μοντέλο που λύνει την αντίφαση και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πλαίσια.

Πολίτου Ελένη, νηπιαγωγός, MBA email:elenapolitou2007@hotmail.com

Supervisor: Dr Vincent Pieterse, University of Leicester

Περίληψη

Σε παγκόσμιο επίπεδο ο ρόλος του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου έχει αναδειχθεί ως ο πλέον σημαντικός για την εξέλιξη του σχολείου και την περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών του αναγκών μπορεί να αποκαλύψει σημαντικά στοιχεία προς αυτή την κατεύθυνση. Στην Ελληνική πραγματικότητα κυριαρχεί ένα παραδοσιακό και ιεραρχικό μοντέλο στη διοίκηση του σχολείου. Το μοντέλο αυτό έχει αποδειχθεί ότι δεν ευνοεί την ανάπτυξη μορφών ηγεσίας που βοηθούν την εξέλιξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών που είναι μέσα σε αυτό. Η αρχική πρόθεση της παρούσας μελέτης, που διεξήχθη πρόσφατα, ήταν να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Διευθυντών των δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, καθώς είναι μία από τις χώρες που δεν προσφέρει συγκεκριμένη εκπαίδευση στα διευθυντικά στελέχη των σχολείων. Η ανάλυση των αντιφάσεων που προέκυψαν από την έρευνα ήταν η αφορμή για να αναπτυχθεί ένα μοντέλο που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε άλλες χώρες όσο και σε διαφορετικές βαθμίδες. Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της αυτονομίας στη λήψη της απόφασης από πλευράς του διευθυντή ως της πιο σημαντικής παραμέτρου που μπορεί με την παρουσία της να ενθαρρύνει ή με την απουσία της να αποθαρρύνει την ανάπτυξη εκείνων των μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας που εξελίσσουν τόσο το διευθυντή όσο και το σχολείο. Το πιο βασικό συμπέρασμα αυτής της μελέτης έγκειται στη διαπίστωση ότι ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα στη Ελλάδα είναι άκρως ιεραρχικό δεν αποτρέπει ωστόσο την εμφάνιση μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας που αποδεδειγμένα εξελίσσουν το σχολείο.

Λέξεις –κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη; εκπαιδευτική ηγεσία; Αυτονομία; λήψη απόφασης; σχολική βελτίωση

Abstract:

Worldwide there has been a focus on the role of the principal as pivotal for school improvement and for the financial benefit at a country level. Context specific search for principal's development needs can reveal useful information for this domain. In Greece there exists a hierarchical and traditional educational system. This model is not fertile enough for the development of leadership styles which are consistent with the amelioration of the school and the teachers who work there. The initial purpose of this study was to identify the need for professional development of the Greek principal of elementary school as no formal preparation is available. The examination of the controversies led to the formation of a model that can be applied to different countries and educational settings. This model depicts the pertinent role of the notion of autonomy in decision making as that of paramount importance. When autonomy is present it can lubricate the appearance

of beneficial forms of leadership which are directly linked to principal's development. On the contrary, all this progress is impeded when it is absent. The main contribution of this study is the finding that, although the Greek educational environment is not the most fertile place for the development of more valuable forms of leadership, it does not exclude them though and this brings positive news for the amelioration of the school and its members even in traditional and hierarchical settings.

Key words: professional development; educational leadership; Autonomy; decision making; school improvement.

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στο ρόλο του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου ως σημαντικού παράγοντα για την ανταγωνιστικότητα των χωρών σε οικονομικούς όρους (LumbyandBryant, 2009).

Σε αυτό το περιβάλλον της αλλαγής υπάρχουν ακόμα χώρες όπου η έρευνα για την επαγγελματική ηγεσία είναι ανύπαρκτη, όπως και η κεντρική κρατική προετοιμασία για τα στελέχη της εκπαίδευσης (LumbyandBryant,2009). Μία από τις χώρες που δεν προβλέπουν προετοιμασία είναι και η Ελλάδα (GkoliaandBrundrett, 2008).

Η έρευνα αυτή έρχεται να εμπλουτίσει το φτωχό τομέα της έρευνας στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα (MichaelidouandPashiardis,2009) και να επιχειρήσει τη μελέτη τριών στοιχείων ταυτόχρονα, την εκπαιδευτική ηγεσία , την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτονομία στη λήψη της απόφασης. Η συγκεκριμένη μελέτη ξεκίνησε με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών του Δημοτικού σχολείου σε επίπεδο θεματολογίας, χρονικής στιγμής στην καριέρα τους και συγκριτικά με άλλες χώρες και μετά τη συλλογή των πρώτων δεδομένων , η ανάλυση των αντιφάσεων οδήγησε στη δημιουργία ενός μοντέλου (Εικόνα 1) που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε διαφορετικές βαθμίδες όσο και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Από τη διοίκηση στην ηγεσία

Διοίκηση και ηγεσία είναι δύο έννοιες που έχουν αναδυθεί από δομές όπως η βιομηχανία και οι εταιρείες και έχουν δανειστεί στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική ηγεσία ως ανεξάρτητος όρος υφίσταται από το 1985 με τον Hughes (1985) (Hughes, 1985 citedinBush,2011)

Μέσα από τόσους ορισμούς και μορφές ηγεσίας η συγκεκριμένη μελέτη θα βασιστεί στο μοντέλο των BushandGlover, 2002 που προσπάθησαν να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα σε θεωρία και πράξη και μίλησαν για οκτώ μορφές διοίκησης που οδηγούν σε δέκα μορφές ηγεσίας(Bush,2011).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες του OECD ενθάρρυναν την αποκέντρωση των σχολείων (Mertkan,2014) . Πολλοί ερευνητές αναφέρονται στον άμεσο έλεγχο που ασκείται από τις κυβερνήσεις μέσα από τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης που μετατρέπεται απλώς σε έμμεσο (Gronn,2003) όταν μεταβαίνουν στην αποκέντρωση σύμφωνα με τις επιταγές των Νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων (GunterandThomson, 2009).

Δομή, ηγεσία και λήψη απόφασης

Η έννοια της λήψης της απόφασης ως συστατικό της διοίκησης συναντάται από το 1973 (TannenbaumandSmith,1973 citedinColemanandGlover,2010).

Στη μία άκρη βρίσκονται οι χώρες με τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται στην κορυφή και στην άλλη άκρη είναι οι χώρες που ενθαρρύνουν την αποκέντρωση των αποφάσεων (BraukmannandSchwarz, 2014). Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει ωστόσο από τους ερευνητές σε σχέση με το βαθμό αυτονομίας που έχουν οι υπεύθυνοι των σχολείων ανεξαρτήτως της κρατικής δομής (Agasistietal.,2013).

Κίνητρο και burn-out

Η έρευνα έχει δείξει ότι η έντονη γραφειοκρατία σε χώρες με συγκεντρωτικές δομές όπου δεν υπάρχει το κίνητρο της απόφασης στους διευθυντές, ευνοεί την εμφάνιση του “burnout” (LindaEvan, 1999 citedinEarleyandWendling,2004). Αντιθέτως, η εμφάνιση εποικοδομητικών μορφών ηγεσίας που δε συνδέονται με χαμηλών απαιτήσεων αρμοδιότητες είναι θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τη μη εμφάνισή του (PinewandAronson,1988 citedinRajeshandSuganthi,2013).

Οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται το παράδοξο της πλειοψηφίας των γυναικών σε θέσεις εκπαιδευτικών και της μειωμένης αντιπροσώπευσής τους σε διευθυντικές θέσεις (Coleman,2004).

Είναι ενδιαφέρον ωστόσο ότι οι γυναίκες διευθύντριες σε σχολεία δεν έρχονται αντιμέτωπες με κάποιο στερεότυπο σε σχέση με το φύλο τους καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (Coleman,2004). Στο ζήτημα όμως του κοινωνικού κύρους υπάρχει σαφής προτίμηση στο πρόσωπο των ανδρών διευθυντών(Acker,1990 citedinCoroneletal., 2010) και ίσως αυτός να είναι ένας λόγος που αποθαρρύνονται οι γυναίκες από τη διεκδίκηση τέτοιων θέσεων (SachsandBlackmore ,1998 citedinMcLay,2008).

Επαγγελματική εξέλιξη και ηγεσία

Στις μέρες μας έχουν καταμετρηθεί περίπου πεντακόσια προγράμματα παγκοσμίως που παρέχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση για τους διευθυντές των σχολείων ενώ υπάρχουν ακόμα χώρες που δεν έχουν υποχρεωτική προετοιμασία (Bakeretal., 2007 citedinMurphyetal.,2009). Αυτή η διαφοροποίηση συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών που είναι παγκοσμίως μια θολή διαδικασία από άποψη κριτηρίων (Murphyetal., 2009).

Η σύγχρονη τάση για αναδιάρθρωση του σχολείου προκειμένου κάθε χώρα να ανταποκριθεί στον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό, οδήγησε στην ανάγκη για έμφαση στην εξέλιξη του διευθυντή του σχολείου (Groganetal., 2009).

Επιπλέον η απαίτηση για παγκοσμιοποίηση από οργανισμούς όπως ο OECD οδήγησε στον όρο συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) (Stevenson,2010 citedinMitchell,2013) που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δια βίου μάθηση (Coolahan, 2002 citedinFraseretal.,2007).

Στη διεθνή ατζέντα διαγράφεται μία πόλωση σε σχέση με την προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών της εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά η τάση για παγκοσμιοποίηση επιβάλλει την ομογενοποιημένη εκπαίδευση (BurbulesandTorres,2000 citedinLumbyandBryant,2009) που όμως από άλλους προσεγγίζεται με καχυποψία (Collard,2006 citedinLumbyandFoskett,2008).

Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική εξέλιξη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το ενενήντα πέντε τοις εκατό των παιδιών φοιτούν σε δημόσια σχολεία, ποσοστό το οποίο είναι κάτω από το μέσο όρο των άλλων χωρών του OECD (OECD,2012). Από αυτά τα σχολεία τα εκατόν πενήντα δύο είναι σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες, μόνο είκοσι είναι πειραματικά και τα παιδιά Ρομά είναι πλήρως ενσωματωμένα στα σχολεία (www.statistics.gr). Από το σύνολο των σχολείων, το τριάντα εννιά τοις εκατό βρίσκεται στην επαρχία και το σαράντα τέσσερα τοις εκατό είναι στις πόλεις (www.statistics.gr).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι άκρως συγκεντρωτικό με πολλά στρώματα στην ιεραρχία (SaitisandMenon,2004 citedinGkoliaandBrundrett,2008). Η διαδικασία επιλογής του διευθυντή χαρακτηρίζεται από συνεχόμενες αλλαγές λόγω των αντίστοιχων εναλλαγών των κυβερνήσεων που συνοδεύεται από έλλειψη διαφάνειας (Saiti, 2012) και εμπλοκή σε πολιτικά παιχνίδια (Athanasoula-Reppa,2001citedinAthanasoula-ReppaandLazaridou,2008). Όταν το 1981 εντάχθηκε η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή ένωση δεσμεύτηκε για την έναρξη μιας αποκεντρωτικής πολιτικής, παρόλα αυτά οι έρευνες δεν αποκάλυψαν ίχνη εκσυγχρονισμού (Saiti,2009; Zambeta,2002).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν υποχρεωτικά προγράμματα εκπαίδευσης για την προετοιμασία των διευθυντών. Από την άλλη, οι έρευνες σε χώρες που έχουν ήδη εφαρμοστεί αντίστοιχες πολιτικές έχουν εισπράξει κριτική λόγω του μονοπωλίου (Bush, 2008).

Μεθοδολογία

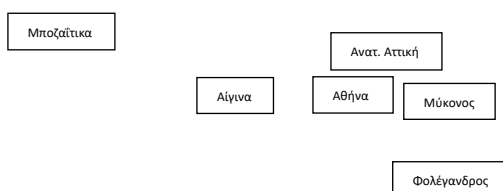
Το δείγμα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και η ανάλυση της ποιοτικής αυτής έρευνας επιλέχθηκαν να είναι συμβατά με την ερμηνευτική προσέγγιση (Morrison,2012 inBriggsetal,2012) που βασίζεται στην επιστημολογική επίγνωση (Thayer –Bacon, 2003 inKoro-Ljungbergetal,2009) και διασφαλίζει μόνο εσωτερική εγκυρότητα. Για παράδειγμα όλες οι συνεντεύξεις έγιναν διαζώσης και τα αρχεία είναι διαθέσιμα για έλεγχο της αξιοπιστίας (AnfaraandBrown,2001).

Το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν στοχευόμενο και τυχαίο (Anon,2011) καθώς έχει φανεί ότι κάτι τέτοιο είναι κατάλληλο για εκπαιδευτική έρευνα (Tillman,2009). Η επιλογή του δείγματος έγινε με το κριτήριο της ποικιλίας κι έτσι επιλέχθηκαν ετερόκλητα σχολεία σε όλη την Ελλάδα (Εικόνα 1) με εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών με διαφορετικά υπόβαθρα και σε διαφορετικό σημείο της καριέρας τους (Oplatka,2004). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε αντιληπτή η σπουδαιότητα των προϊσταμένων μικρών σχολείων κι έτσι συμπεριλήφθηκαν σε μεγαλύτερο αριθμό στο δείγμα και εντάχθηκαν στον τίτλο.

Φιγούρα 1.Το δείγμα της έρευνας σε γεωγραφική απεικόνιση

Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα, τα ονόματα δεν εμφανίζονται και ο πίνακας καταγράφει τους συμμετέχοντες ανά περιοχή (Πίνακας 1)

Πίνακας 1. Πίνακας συμμετεχόντων



Γεωγραφική περιοχή	Είδος περιοχής	Γυναίκα Άνδρας	Τίτλος	Είδος σχολείου/μέγεθος	Χρόνια στη διεύθυνση/συνολική θητεία	Προσόντα
Αθήνα	Πρωτεύουσα	Γυναίκα	Διευθύντρια	Μεγάλο δημόσιο πειραματικό	8/28	Δασκάλα, Φιλοσοφική, Μεταπτυχιακό
Μποζαίτικα	Επαρχιακή	Γυναίκα	Προϊσταμένη	Μικρό δημόσιο Κωφών	10/31	Δασκάλα Μεταπτυχιακό
Ανατολική Αττική	Ημιαστική	Γυναίκα	Διευθύντρια	Μεγάλο ιδιωτικό	2/12	Δασκάλα Νομική
Αίγινα	Ημιαστική	Άνδρας	Διευθυντής	Δημόσιο μέτριου μεγέθους	14/32	Δάσκαλος
Αίγιο	Ημιαστική	Γυναίκα	Διευθύντρια	Δημόσιο μέτριου Μεγέθους	1/25	Δασκάλα, Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό
Φολέγανδρος	Δυσπρόσιτο	Άνδρας	Προϊστάμενος	Μικρό δημόσιο	1/6	Δάσκαλος
Ιωάννινα	Αστική	Άνδρας	Διευθυντής	Μεγάλο δημόσιο	9/13	Δάσκαλος, μεταπτυχιακό διδακτορικό
Κοζάνη	Αστική	Άνδρας	Διευθυντής	Μεγάλο δημόσιο	8/28	Δάσκαλος
Λάρισα	Αστική	Άνδρας	Διευθυντής	Μεγάλο δημόσιο με 80% μαθητές ρομά	15/31	Δάσκαλος Διδασκαλείο μεταπτυχιακό υποψ.διδάκτωρ
Μαλακώνας	Επαρχιακή	Άνδρας	Προϊστάμενος	Μικρό δημόσιο	1/12	Δάσκαλος
Μύκονος	Ημιαστική	Γυναίκα	Ιδιοκτήτρια	Ιδιωτικό μεσαίου Μεγέθους	7/15	Καθηγήτρια φυσικής αγωγής Μεταπτυχιακό

Θήβα	Αστική	Γυναίκα	Διευθύντρια	Μικρό ειδικό δημόσιο Σχολείο	4/27	Καθηγήτρια μουσικής μεταπτυχιακό διδακτορικό
Ζίτσα	Επαρχιακή	Γυναίκα	Διευθύντρια	Μικρό δημόσιο	8/28	Δασκάλα, Διδασκαλείο

Διεξήχθησαν δεκαέξι δια ζώσης ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκ των οποίων οι τρεις ήταν πιλοτικές. Η ερευνήτρια που είναι και η ίδια εκπαιδευτικός απέφυγε την προκατάληψη επιλέγοντας διαφορετική βαθμίδα από εκείνη που ανήκει.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε αρχικώς σύμφωνα με τις αρχές της groundedtheory (Glaser and Strauss, 1967 in Bryman and Bell, 2007). Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης η ερευνήτρια χρησιμοποίησε θεωρητική κωδικοποίηση και βρέθηκε να έχει υιοθετήσει μια προληπτική προσέγγιση προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα φαινόμενα (Bryant, 2002; Charmaz, 2000, 2002 in Charmaz, 2006) τα οποία τελικά σύνθεσε φτιάχνοντας ένα μοντέλο (Εικόνα, 2).

Αποτελέσματα και ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις δεκατρείς σε βάθος συνεντεύξεις αποκάλυψαν δώδεκα κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές προέκυψαν ως απάντηση των τεσσάρων αρχικών ερωτήσεων της έρευνας.

Περιοχές που αισθάνονται οι διευθυντές ότι χρειάζονται ενίσχυση

Στη διερεύνηση αυτής της ερώτησης αναδύθηκαν πέντε κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην επικράτηση της διεκπεραιωτής διοίκησης (managerialism) ως βασικού συστατικού του ρόλου του διευθυντή και της διαδικασίας λήψης απόφασης.

Στην έρευνα οι υπεύθυνοι των δημόσιων σχολείων μίλησαν για μεγάλο φόρτο εργασίας σε επίπεδο γραφειοκρατίας. Μια διευθύντρια λέει:

«Είναι τόσο απαιτητική η γραφειοκρατία και τόσο χρονοβόρα και ναι... είσαι αναγκασμένος να δώσεις προτεραιότητα εκεί... Αυτό συμβαίνει γιατί είναι το πιο ανούσιο κομμάτι της δουλειάς. Αυτό το κάνεις αναγκαστικά εις βάρος άλλων [...] περισσότερο δημιουργικών αντικειμένων»

Ένας άλλος διευθυντής συνεχίζει:

« Τώρα έχει (ο διευθυντής) περισσότερο το ρόλο του συντονιστή. Δεν Αισθάνεται ότι είναι υπεύθυνος για το σχολείο [...] Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν προσπαθήσει να μεταβάλλουν το σχολείο σε εταιρεία [...] έτσι (ο διευθυντής) δεν έχει την ελευθερία των κινήσεων ».

Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων έκαναν λόγο για αποκοπή του διευθυντή από τον παιδαγωγικό ρόλο. Ένας προϊστάμενος σε μικρό σχολείο λέει:

«Ακούω πολλούς... κάποιους διευθυντές να λένε ότι θέλω να γίνω

διευθυντής για να βγω από την τάξη».

Εννιά από τους δεκατρείς συμμετέχοντες παρουσίασαν το ρόλο τους ως διεκπεραιωτή με χαμηλό κοινωνικό κύρος. Το προφίλ ήταν: «είσαι το αγόρι για όλες τις δουλειές» ή «είμαστε ηλεκτρολόγοι ή υδραυλικοί» και συμπληρώνουν: «αισθάνομαι ο δούλος όλων».

Η αποδυνάμωση του ρόλου επιβεβαιώνεται και από τα λόγια μιας ακόμα διευθύντριας:

«Οι γονείς δε δέχονται παρέμβαση από εμάς γιατί δεν έχουμε το κύρος του ψυχολόγου».

Την αποδυνάμωση σε σχέση με τους γονείς επιβεβαιώνουν κι άλλοι διευθυντές:

«ένα σωρό καταγγελίες[...] δεν έρχονται στο διευθυντή πηγαίνουν κατευθείαν πιο πάνω για αν μας κατηγορήσουν»

Η δυσκολία της λήψης της απόφασης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ρόλο του διευθυντή εμφανίστηκε σε εννιά συμμετέχοντες. Τέσσερις όμως διευθυντές δεν έδειχναν να επηρεάζεται ο ρόλος τους από τους ίδιους περιορισμούς. Είπε μία προϊσταμένη μικρού σχολείου χαρακτηριστικά:

«Βρίσκω εμπόδια με τη γραφειοκρατία αλλά όσα περισσότερα εμπόδια βρίσκω τόσο ατσαλώνομαι».

Η δεύτερη κατηγορία που αναδύθηκε αναφέρεται στα κίνητρα και το burnout. Τρεις γυναίκες διευθύντριες αναφέρθηκαν στο σύνδρομο αυτό. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια μίας από αυτές: «Είμαι στη φάση του burnout [...] θέλω η θητεία μου να τελειώσει». Οι αιτίες που δίνουν είναι οι συχνές αλλαγές στη νομοθεσία, η έλλειψη αξιοκρατίας και διαφάνειας. Τέσσερις διευθυντές έκαναν ευθεία αναφορά σε αυτή την έλλειψη. Κάποια συμμετέχουσα είπε:

«Ξέρεις τώρα πως είναι αυτά στην Ελλάδα».

Οι διευθυντές πάλι που δεν χρησιμοποιούσαν τη διεύθυνση ως ένα όχημα για να ανέβουν στην ιεραρχία φάνηκαν πλήρως αποδυναμωμένοι από άποψη κινήτρου. Αυτό ενισχύεται και με την έλλειψη διαδικασιών αξιολόγησης. Από την άλλη οι ιδιοκτήτες σχολείων είχαν ως κίνητρο την επιβίωση μέσα στην οικονομική κρίση.

Η τρίτη κατηγορία που πρόκυψε από τη διερεύνηση των σημείων που αισθάνονται οι διευθυντές ότι χρειάζονται ενίσχυση είναι σχετική με τα θέματα ηγεσίας. Οκτώ από τους δεκατρείς συμμετέχοντες έχουν παρεξηγήσει το ρόλο του ηγέτη και τον έχουν ταυτίσει με αυτόν του αυταρχικού αρχηγού, ένα ρόλο που αρνούνταν να υιοθετήσουν.

Από τους τέσσερις διευθυντές που προσέγγιζαν θετικά τα θέματα ηγεσίας, οι περισσότεροι απέδιδαν τις ικανότητες του ηγέτη σε φυσικά χαρίσματα, λέγοντας ένας συμμετέχοντας χαρακτηριστικά: «Δεν μπορείς να το χτίσεις. Είτε το έχεις είτε όχι». Ένας νέος προϊστάμενος μικρού σχολείου έκρινε ότι: «δεν είμαστε έτοιμοι για τέτοια μοντέλα (ηγεσίας) [...]».

Εκ διαμέτρου αντίθετα από αυτή την κατεύθυνση η ιδιοκτήτρια είπε ότι το πρώτο που εφάρμοσε στην κρίση ήταν να αλλάξει το μοντέλο ηγεσίας: «έκοψα τη διοίκηση σε κομμάτια και μετέφερα προσωπική ευθύνη στον καθένα και συλλογική την ίδια στιγμή».

Η τέταρτη κατηγορία που αναδύθηκε στον τομέα των αδυναμιών σχετίζεται με την παραμέληση των επαρχιακών περιοχών και των μικρών σχολείων. Ένας διευθυντής ερμήνευσε την κατάσταση με βάση την απόφαση του κράτους να ακολουθηθεί το Ευρωπαϊκό μοντέλο διοικητικής αποκέντρωσης, ενώ ο ίδιος ως συνδικαλιστής πρότεινε την πολιτική αποκέντρωσης:

«...και θέλουμε ο επιλεγμένος Προϊστάμενος της περιφέρειας να δρα

σαν ένας μικρός υπουργός και να είναι ικανός να αποφασίζει αυτόνομα».

Η τελευταία κατηγορία στην ενότητα των αντιλαμβανόμενων αδυναμιών είναι σχετική με τις γυναίκες στη διευθυντική θέση. Από τις επτά γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο δύο είχαν εισπράξει αμφισβήτηση λόγω του φύλου τους. Ο γεωγραφικός παράγοντας δείχνει να παίζει τον πρωταρχικό λόγο στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία σε σχέση με αυτό το στερεότυπο. Έτσι ένα απομακρυσμένο χωριό και ένα διάσημο νησί εμπίπτουν στην ίδια κατηγορία. Η αντίθεση στην περίπτωση του νησιού αποτυπώνεται χαρακτηριστικά:

«Αν και είναι διάσημο είναι ένα χρυσό κλουβί [...] Καθώς η κοινωνία είναι πολύ κλειστή προτιμούν πολύ περισσότερο να αλληλεπιδρούν με τους άνδρες γιατί είναι πολύ δυνατοί»

Η περίοδος που θεωρείται από τους διευθυντές πιο χρήσιμη η εκπαίδευση

Στη διερεύνηση αυτής της ερώτησης αποκαλύφθηκαν τρεις κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με την εκπαίδευση πριν τη θητεία ή στην έναρξη. Οι προϊστάμενοι μικρών σχολείων που είναι αναπληρωτές και άπειροι προτείνουν την εκπαίδευση για τη διοίκηση ήδη από το Πανεπιστήμιο. Η επικινδυνότητα αυτής της έλλειψης αποτυπώνεται στα λόγια ενός από αυτούς: «σαν αποτέλεσμα κάναμε λάθη και λειτουργούσαμε παράτυπα». Τέσσερις διευθυντές πρότειναν εκπαίδευση κατά την έναρξη της θητείας καθώς αυτό συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία επιλογής. Είπε χαρακτηριστικά μια διευθύντρια:

«Πριν από τη θητεία ποιον θα εκπαιδεύσεις; Αυτόν που θέλει να γίνει;
Αν θέλουν δέκα είναι όλοι ικανοί;»

Όλοι οι συμμετέχοντες όμως συμφωνούσαν σε κάποια μορφή εκπαίδευσης.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση και αναφέρθηκε από τους πέντε συμμετέχοντες που έχουν τα περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Δεν είναι τυχαίο ότι τέσσερις από αυτούς τους διευθυντές είναι οι ίδιοι που είχαν ξεπεράσει τους περιορισμούς του συστήματος.

Η τρίτη κατηγορία έβγαλε στην επιφάνεια τις πραγματικές αιτίες για τις οποίες δεν υπάρχει κάποια προετοιμασία στην Ελλάδα. Τρεις συμμετέχοντες στη έρευνα είχαν σοβαρές επιφυλάξεις κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι υλοποιήσιμο καθώς έθεταν πάλι τα θέματα διαφάνειας και αξιοκρατίας. Είπε ένας διευθυντής:

«Αν βγει κάποιος από το υπουργείο να ζητά διαφορετικά προσόντα
για τους διευθυντές η κυβέρνηση θα πέσει την επόμενη στιγμή»

Ένας άλλος διευθυντής που ήταν συνδικαλιστής συνδύασε το θέμα με την οικονομική κρίση και προσπαθώντας να το προσεγγίσει ρεαλιστικά είπε πως αφού δεν έγινε πριν από είκοσι χρόνια που το είχαν ζητήσει : « πως είναι δυνατό να αναμένουμε να γίνει σε αυτή τη δύσκολη συγκυρία;».

Η σαφής διατύπωση και δικαιολόγηση της αναμενόμενης υποστήριξης σε επίπεδο επιμόρφωσης

Η διερεύνηση και αυτής της ερώτησης έφερε στο φως τρεις κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με τη θεματολογία. Οι απαντήσεις των διευθυντών καλύπτουν ουσιαστικά την πρώτη ενότητα όπου αναφέρθηκαν στους τομείς που αισθάνονταν ανεπαρκείς. Ως εκ τούτου όλοι μίλησαν για εκπαίδευση στη διοίκηση, τα οικονομικά και κυρίως στη σχετική νομοθεσία και τη διαχείριση κρίσεων με την τελευταία να προέχει σε επίπεδο προτεραιότητας.

Επίσης χρειάζονται εκπαίδευση για να μην αποκοπούν από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και για τη διαχείριση των γονέων. Έξι συμμετέχοντες μίλησαν για την αναγκαιότητα του ψυχολόγου που συνδέεται άμεσα με τις καταστάσεις άγχους και το burnout.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με την αξιολόγηση των ήδη υπαρχόντων προγραμμάτων. Οι διευθυντές που είχαν επιμορφωθεί από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης έκριναν ότι αυτός είναι ο πιο κατάλληλος φορέας. Όλοι οι συμμετέχοντες ζήτησαν δια-δραστικά σεμινάρια και οι διευθυντές που ήταν στην ώριμη φάση ανέφεραν τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης.

Η τελευταία κατηγορία που προέκυψε αναφέρεται στην άτυπη μάθηση μέσω εμπειρίας. Η απουσία τυπικής εκπαίδευσης οδήγησε τους διευθυντές να διαμορφώνουν δίκτυα επικοινωνίας και υποστήριξης.

Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι έλληνες διευθυντές την υποστήριξη που λαμβάνουν οι συνάδελφοί τους στο εξωτερικό

Η διερεύνηση αυτής της ερώτησης ανέδειξε μόνο μία κατηγορία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσίασε ότι έχει μια συγκεχυμένη εικόνα για το εξωτερικό με συνεχόμενες αναφορές σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι ανώτερα του ελληνικού.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων σε βάθος και η διαμόρφωση των κατηγοριών αποκάλυψαν ότι οι απόψεις των διευθυντών διαμορφώθηκαν από διαφορετικούς παράγοντες. Αρκετά νωρίς κατά την ανάλυση των πρώτων δεδομένων εμφανίστηκαν αντιφάσεις και η επιστροφή στο θεωρητικό πλαίσιο έδωσε άλλη διάσταση στα αποτελέσματα της έρευνας.

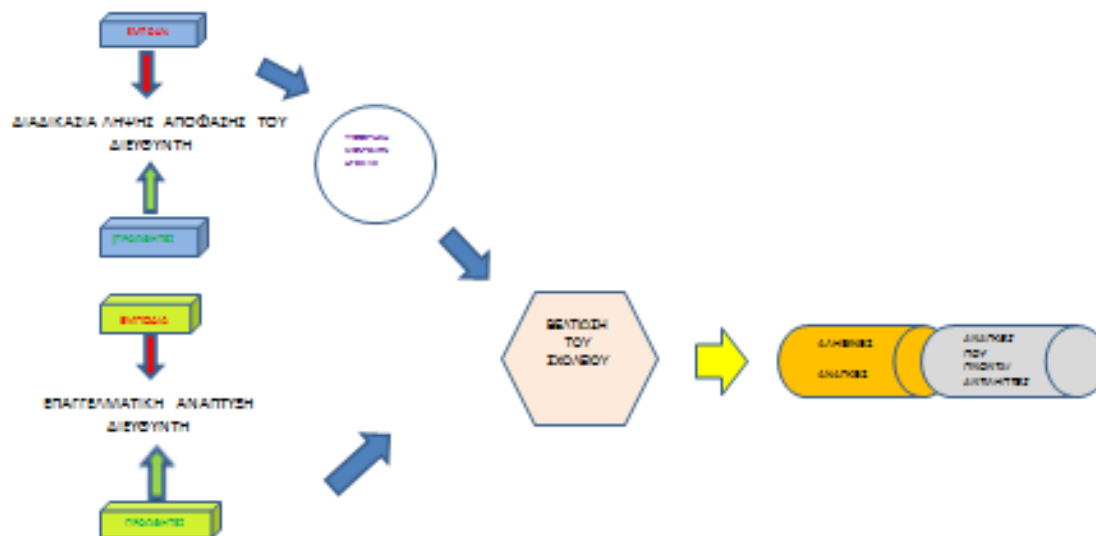
Η κύρια αντίφαση ήταν το κενό ανάμεσα στις *γνήσιες* ανάγκες των συμμετεχόντων και σε αυτές που εξέφραζαν προκειμένου να είναι συμβατοί με το ρόλο τους. Είναι ενδιαφέρον ότι κοινές καταστάσεις είχαν διαφορετικό αντίκτυπο στους διευθυντές. Οι επιστήμονες έχουν διαφωνήσει για το επίπεδο ελευθερίας που έχει ο διευθυντής αναλόγως αν βρίσκεται σε συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο σύστημα (Bottery,2004).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι στο ελληνικό σύστημα τα περιθώρια λήψης απόφασης είναι περιορισμένα με αποτέλεσμα να υιοθετούνται μη αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας (Saiti, 2012). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής μπορεί να δράσει αυτόνομα ακόμα και στα πιο ιεραρχικά συστήματα (Agasistietal., 2013;BraukmannandSchwarz,2014).

Σύμφωνα με τον Bush (2011) τα διαφορετικά μοντέλα διοίκησης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους διαφορετικούς τρόπους λήψης απόφασης οδηγούν σε διαφορετικές μορφές ηγεσίας. Υπάρχουν πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη λήψη της απόφασης των δασκάλων και την ηγεσία (Emira,2010). Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο και τα στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε ένα μοντέλο(Εικόνα 2) .

Εικόνα 2

Το μοντέλο διαμόρφωσης των αναγκών του διευθυντή και του προϊσταμένου μικρών σχολείων που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πλαίσια



Η εφαρμογή του μοντέλου στη συγκεκριμένη έρευνα αποκάλυψε ότι εννιά από τους συμμετέχοντες έχουν ταυτίσει τις ανάγκες τους με το ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα που τους δίνει ρόλο γραφειοκράτη και τις αναγνωρίζουν ως περιορισμένες και τέσσερις δε δείχνουν να περιορίζονται στις λήψεις των αποφάσεων μολονότι πρακτικά συλλέγουν αρνητικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με το ελληνικό κατεστημένο (είναι γυναίκες προϊσταμένες ή άνδρες σε σχολεία με παιδιά ρομά ή σχολεία κωφών ή στην επαρχία). Αυτοί οι τέσσερις που αισθάνονται αυτόνομοι διακρίνουν αυξημένες ανάγκες για την εξέλιξή τους κι έχουν ήδη εφαρμόσει εποικοδομητικά μοντέλα ηγεσίας που έχουν αποδεδειγμένα οδηγήσει το σχολείο σε μετρήσιμη και μη πρόοδο. Πρόκειται για την περίπτωση της δημοκρατικής έκφρασης του επαγγελματισμού που πολεμά τη διαδικαστική διοίκηση (DayetSachs,2004 inMitchell,2013).

Οι παράγοντες που προέκυψαν ως ενισχυτές για τη λήψη της απόφασης είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ,η δραστηριοποίηση στο συνδικαλισμό, η επιχειρηματικότητα και η ύπαρξη μέντορα. Οι αποτρεπτικοί παράγοντες είναι το ιεραρχικό σύστημα, το χαμηλό κοινωνικό κύρος του διευθυντή, η διάκριση των γυναικών, η αλλαγή της νομοθεσίας, ο ρόλος των γονέων, η αποκοπή από τον παιδαγωγικό ρόλο και η έλλειψη διαφάνειας και κινήτρου.

Οι παράγοντες που εμφανίστηκαν ως προωθητικοί για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η νοοτροπία της δια βίου μάθησης (Bezzina,2006), η αυθεντική επιλογή για τη θέση, η ύπαρξη μέντορα (Bush,2013), η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, η διασπορά της γνώσης σε όλο το σχολείο, η υιοθέτηση ενός δυναμικού ρόλου στη μάθηση και η αναζήτηση ψυχολογικής ακεραιότητας.

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή ήρθε να συμπληρώσει το κενό σε έρευνες παγκοσμίως που εξετάζουν παράλληλα την εκπαιδευτική ηγεσία και τη λήψη της απόφασης (Emira,2010). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν το κενό ανάμεσα στην εξωτερική ελευθερία και την πραγματική σε σχέση με τη λήψη της απόφασης και ενισχύουν την άποψη ότι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί πανάκεια για την αυτονομία του διευθυντή (Agasistietal.,2013).

Τα πορίσματα αυτής της έρευνας εμφανίζουν μια διευρυμένη προσέγγιση των μορφών ηγεσίας που δύναται να εμφανιστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι η πλειοψηφία των διευθυντών εμφάνισε ποιότητες διοικητικής ηγεσίας (BushandGlover,2002 citedinBush,2011) επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι οι Έλληνες διευθυντές δεν είναι έτοιμοι να μεταβούν σε πιο διανεμητικά μοντέλα ηγεσίας (Saitis, 2007 inVhlahadiandFerla,2013).

Από την άλλη το ένα τρίτο των συμμετεχόντων επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών που αναδεικνύουν την αυτονομία του Έλληνα διευθυντή και την υιοθέτηση από πλευράς του αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας όπως η μεταμορφωτική, η διανεμητική και η διδασκαλική (Dimopoulosetal., 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις επαρχιακές περιοχές μπορούν να αξιοποιηθούν και εκτός Ελλάδας λόγω των ομοιοτήτων που εμφανίζουν τα σχολεία αυτά παγκοσμίως (Saiti,2012). Επίσης η διαπίστωση της παραμέλησης των παραμεθόριων περιοχών επιβεβαιώνεται διεθνώς (FoskettandLumby,2003). Η αναγκαιότητα της ύπαρξης υποχρεωτικών προγραμμάτων μόνο για τους προϊσταμένους μικρών σχολείων ήταν πόρισμα και αυτής της έρευνας (GkoliaandBrundrett , 2008).

Η πρακτική συμβολή αυτής της μελέτης εδράζει στην εκπόνησή της από απλό επαγγελματία (Bezzina,2006) και στην επιλογή της αξιοποίησης των απόψεων του ίδιου του διευθυντή (Stroud,2005). Ο βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ο ποιοτικός της χαρακτήρας.

- REFERENCES

- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013) "Can schools be autonomous in a centralised educational system?" *International Journal of Educational Management* 27(3):292-310 (accessed 28.08.15)
- Anfara, V.A., J., & Brown, K. M. (2001) "Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public" paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association AERA Seattle, WA, April (accessed 17.02.15)
- Anon, (2011) *Research Methods Edition 1* University of Leicester, Great Britain: Print Services
- Athanasoula- Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008) "Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus" *European Education* 40(3):65-88 (accessed 17.02.15)
- Bezzina, C. (2006) "Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their personal development" *Journal of In-service Education* 32(4):411-430 (accessed 17.02.15)
- Bottery, M. (2004) *Challenges of Educational Leadership Values in a Globalized Age* London, GBR: Paul Chapman Publishing Available on line at: <http://www.ebrary.com> (accessed 14.08.15)
- Braukmann, S., & Schwarz A. (2014) "Autonomous leadership and a centralised school system" *International Journal of Educational Management* 28(7):823-841 (accessed 28.08.15)
- Briggs, A.R.J., Coleman, M., & Morrison, M. (2012) "Introduction" in Briggs, A.R.J., Coleman, M., & Morrison, M. (eds.) *Research Methods in Educational Leadership and Management* London: Sage Publications Ltd pp.1-12
- Bryman, A., & Bell, E. (2007) *Business Research Methods* New York: Oxford University Press
- Bush, T. (2008) "From Management to Leadership" *Educational Management Administration & Leadership* 36(2):271-288 (accessed 12.02.15)
- Bush, T. (2011) *Theories of Educational Leadership and Management* London: SAGE Publications Ltd
- Bush, T. (2013) "Preparing Headteachers in England: Professional Certification, not Academic Learning" *Educational Management Administration & Leadership* 41(4):453-465 (accessed 08.01.15)
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory* London: SAGE Publications Ltd

- Inc. (US) pp.11-26 Available on line at: [http:// www.ebrary.com](http://www.ebrary.com) (accessed 25.08.15)
- Coleman, E. (2004) “Gender and Headship in 2004: reflections on work in progress” *Management in Education* 18 (4): 23-27(accessed 30.07.15)
- Coleman, M., & Glover, D. (2010) *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills* Maidenhead, GBR: Open University Press Available on line at: <http://www.ebrary.com> (accessed 30.07.15)
- Coronel, J.M., Moreno, E.,& Carrasco, M.J. (2010) “Work-family Conflicts and the Organizational Work Culture as barriers to Women Educational Managers” *Gender, Work and Organization* 17(2): 219-239 (accessed 30.07.15)
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., &Koulaidis, V. (2014) “Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system” *International Journal of Leadership in Education* 18 (2):197-224 (accessed 28.08.15)
- Earley, P., &Weindling, D. (2004) *Understanding School Leadership* London, GBR: Paul Chapman Publishing Available on line at: <http://www.ebrary.com> (accessed 30.07.15)
- Emira, M. (2010) “Leading to Decide or Deciding to Lead? Understanding the Relationship Between Teacher Leadership and Decision Making” *Educational Management Administration & Leadership* 38 (5): 591-612 (accessed 28.08.15)
- Foskett, N., & Lumby, J. (2003) *Leading and Managing Education: International Dimensions* London, GBR: SAGE Publications Inc. (US). Available on line at: <http://www.ebrary.com> (accessed 14.08.15)
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., &Mckinney, S. (2007) “Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models” *Journal of in-Service Education* 33(2): 153-169 (accessed 13.03.15)
- Gkolia,C. &Brundrett, M. (2008) “ Educational Leadership development in Greece” in Brundrett, M. &Crawford, M.(eds.) *Developing School Leaders An international Perspective* Oxon: Routledge pp.41-57
- Grogan, M.Bredeson.P.V.,Sherman,W.H.,Preis,S.,&Beaty, D.M. (2009) “The Design and Delivery of Leadership Preparation” in Young,M.D.,Crow,G.M.,Murphy,J.,&Ogama,R.,T.(eds.) *Handbook of Research on the Education of School Leaders* New York:Routledge,Taylor and Francispp.395-415
- Gronn, P. (2003). *New work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform* London, GBR: SAGE Publications Ltd. (UK) Available on line at: <http://www.ebrary.com> (accessed 14.08.15)

- Gunter, H., & Thomson, P. (2009) "The makeover: a new logic in leadership development in England" *Educational Review* 61 (4):469-483 (accessed 27.07.15)
- http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1401/Other/A1401_SED12_TB_AN_00_2012_IIL_F_GR.xls (accessed 24.07.15)
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J.J., & Hayes S.B. (2009) "(E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects" *Educational Researcher* 38(9):687-699 (accessed 08.03.15)
- Lumby and Bryant, (2009) "Research on Leadership Preparation in a Global Context" in Young, M.D., Crow, G.M., Murphy, J., & Ogama, R., T. (eds.) *Handbook of Research on the Education of School Leaders* New York: Routledge, Taylor and Francis pp.157-194
- Lumby, J., & Foskett, N. (2008) "Leadership and Culture" in Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (eds.) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* New York: Routledge, Taylor and Francis pp.43-60
- McLay, M. (2008) "Headteacher Career Paths in UK Independent Secondary Coeducational Schools" *Educational Management Administration & Leadership* 36(3): 353-372 (accessed 30.07.15)
- Mertkan, S. (2014) "In search of leadership: what happened to management?" *Educational Management Administration & Leadership* 42 (2):226-242 (accessed 30.07.15)
- Michaelidou, A., & Pashiardis, P. (2009) "Professional development of school leaders in Cyprus: is it working?" *Professional Development in Education* 35(3):399-416 (accessed 14.03.15)
- Mitchell, R. (2013) "What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?" *Professional Development in Education* 39(3):387-400 (accessed 14.03.15)
- Murphy, J., Young M.D., Crow, G.M., & Ogama, R., T., (2009) "Introduction: Exploring the Broad Terrain of Leadership Preparation in Education" in Young, M.D., Crow, G.M., Murphy, J., & Ogama, R., T. (eds.) *Handbook of Research on the Education of School Leaders* New York: Routledge, Taylor and Francis pp.1-22
- OECD (2012) *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-Economic Profile* OECD Publishing Available on line at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en> (accessed 15.09.15)
- Oplatka, I. (2004) "The principal's career stage: an absent element in leadership perspectives" *International Journal of Leadership in Education* 7(1): 43-55 (accessed 18.09.15)

- Rajesh J.I. & Suganthi, L. (2013) “The satisfaction of teachers with their supervisors’ interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India” *Management and Administration Society* 27(4):128-137 (accessed 31.08.15)
- Saiti, A. (2009) “The Development and reform of School Administration in Greece” *Educational Management Administration & Leadership* 37(3):378-403 (accessed 07.02.15)
- Saiti, A. (2012) “Leadership and quality management” *Quality Assurance in Education* 20(2):110-138 (accessed 12.02.15)
- Stroud, V. (2005) “Sustaining Skills in Headship” *Educational Management Administration & Leadership* 34(1):89-103 (accessed 31.01.15)
- Tillman, L. C. (2009) “The Never-Ending Education Science Debate: I’m Ready to Move On” *Educational Researcher* 38(6):458-462 (accessed 09.03.15)
- Vlachadi, M., & Ferla, M. (2013) “Differentiation of Teachers’ and Principals’ Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics” *Journal of Education and Learning* 2(4):19-30 (accessed 17.02.15)
- Zambeta E. (2002) “Modernisation of Educational Governance in Greece: from state control to state steering” *European Educational Research Journal* 1(4): 637-655 (accessed 24.07.15)

Αναζητώντας ψήγματα αλήθειας σε έναν μύθο.

Σοφία Ριζοπούλου

Υποψήφια διδάκτωρ Αρχιτεκτονικής Σχολής Ε.Μ.Π., Msc Αρχιτέκτονας Μηχανικός Ε.Μ.Π. |
Διακοσμήτρια ΑΤΕΙ Αθήνας | Msc Σχεδιασμός Χώρος Πολιτισμός, κατεύθυνση Α1: “Γνωσιολογία
της Αρχιτεκτονικής | πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας από το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ |
πιστοποιητικό ετήσιας εξειδίκευσης στην ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, του Ε.Κ.Π.Α.

sofia.rizopoulou@gmail.com

Περίληψη

Κύριο ζητούμενο τούτης της συγγραφής αποτελεί μια περιδιάβαση στο έργο του Θερβάντες: Δον Κιχώτης, μέσα από τα μάτια του Γάλλου φιλοσόφου Μισέλ Φουκώ και συγκεκριμένα μέσα από την οπτική που δίδεται στο βιβλίο: “Οι λέξεις και τα πράγματα” για να μιλήσουμε έμμεσα με αυτόν τον τρόπο για το διαφορετικό και τις συμπεριφορές που αυτό συνεπιφέρει.

Ο κόσμος, που μας περιβάλλει και εντός του πράττουμε, συνδιαλεγόμαστε με άλλα υποκείμενα, κοινωνικοποιούμε μέσω πολλαπλών ενασχολήσεων μας και τελικά τον μεταποιούμε μέσω όλων αυτών των δράσεων μας, σχετίζεται άμεσα με τις νοητικές δυνατότητες του κάθε υποκειμένου.

Στο παρόν πόνημα λοιπόν θα επιδιωχθεί να αποτυπωθεί σε αδρές γραμμές, με αφορμή την “προσωπικότητα”: Δον Κιχώτης, μια ερωτηματοθεσία σχετικά με τον “Μύθο[;] της χαρισματικότητας” — θα το λέγαμε καλύτερα: της ιδιαιτερότητας που αποδίδεται σε συγκεκριμένα υποκείμενα με δεδομένα ταυτοτικά στοιχεία. Η ιδιαιτερότητα τώρα με τη σειρά της υπονοεί την απόκλιση από την κανονικότητα, από μία κανονικότητα που θεωρείται τέτοια από την πυκνότητα εμφάνισης των περιπτώσεων που την μορφοποιούν· έτσι ένα σύνολο υποκειμένων που αποκλίνει από αυτή, ως ιδιάζουσα περίπτωση, αμέσως-αμέσως θεωρείται ιδιαίτερο και διαφορετικό με τα συνεπακόλουθα βέβαια που αυτός ο χαρακτηρισμός συνεπιφέρει.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοητικές ικανότητες; Μισέλ Φουκώ; Δον Κιχώτης; Ταυτότητα και Διαφορά; Ιδιαιτερότητα.

Abstract

The main objective for this writing is a walk in the work of Cervantes: Don Quixote, through the eyes of the French philosopher Michel Foucault, and in particular from the perspective given in his book “*The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*” in order to speak on “difference” and the ecosystem that this dictates.

Our ecosystem, which surrounds us and within which we act, interact with other subjects, socialize through a multiplicity of activities, an ecosystem which we ultimately transform through our actions, is directly related to the cognitive potential of each subject.

In this paper, we will seek to outline the “personality”: Don Quixote, a question about the “Myth[?] of charisma” — we would rather say: the specificity attributed to particular subjects with certain characteristics. The peculiarity now in turn implies the deviation from regularity, from a regularity considered such by the density of the occurrence of the cases that shape it; so a set of subjects

deviating from it, as a special case, is immediately considered special and different, accompanied by the relevant implications.

Keywords: Cognitive potential; Michel Foucault; Don Quixote; Identity and Difference; Individuality.

"Ο πολιτισμός ξεκίνησε όταν για πρώτη φορά ένα θυμωμένο άτομο πέταξε μια λέξη αντί για μια πέτρα".

SigmudFreud

Εισαγωγή

Κύριο ζητούμενο τούτης της συγγραφής αποτελεί μια περιδιάβαση στο έργο του Θερβάντες: Δον Κιχώτης, μέσα από τα μάτια του Γάλλου φιλοσόφου Μισέλ Φουκώ¹ και συγκεκριμένα μέσα από την οπτική που δίδεται στο βιβλίο: *“Οι λέξεις και τα πράγματα”* για να μιλήσουμε έμμεσα με αυτόν τον τρόπο για το διαφορετικό και τις συμπεριφορές που αυτό συνεπιφέρει.

Ο κόσμος, που μας περιβάλλει και εντός του πράττουμε, συνδιαλεγόμαστε με άλλα υποκείμενα — είτε μιλώντας είτε γράφοντας—, κοινωνικοποιούμε μέσω πολλαπλών ενασχολήσεων μας και τελικά τον μεταποιούμε μέσω όλων αυτών των δράσεων μας, σχετίζεται άμεσα με τις νοητικές δυνατότητες του κάθε υποκειμένου. Φρόνιμο είναι να ενθυμούμαστε πάντοτε πως το υποκείμενο έχει δεδομένα αντιληπτικά χαρακτηριστικά (δεδομένο αντιληπτικό πεδίο) και σύμφωνα με αυτό θέτει ερωτήματα —βάση συγκεκριμένων λέξεων/ερωτηματοθεσιών—, αφουγκράζεται —βάση δεδομένου προγράμματος πληροφόρησης—, παρατηρεί —βάση συγκεκριμένων στοιχείων—, καταγράφει —βάση ενός τύπου περιγραφής—, στέκει σε κάποια αντιληπτική απόσταση, μετέχει σε πολλαπλά ανθρώπινα δίκτυα και οικιοποιείται μεθόδους και τεχνικές για την προσέγγιση του “γνωρίζειν”. Πράττει έτσι βάση ενός οδηγού που σχετίζεται άμεσα με το τι γνωρίζει και επεμβαίνει στην πραγματικότητα τροποποιώντας την.

Στο παρόν πόνημα λοιπόν θα επιδιωχθεί να αποτυπωθεί σε αδρές γραμμές, με αφορμή την “προσωπικότητα”: Δον Κιχώτης, μια ερωτηματοθεσία σχετικά με τον “Μύθο[;] της χαρismaticότητας” — θα το λέγαμε καλύτερα: της ιδιαιτερότητας που αποδίδεται σε συγκεκριμένα υποκείμενα με δεδομένα ταυτοτικά στοιχεία. Η ιδιαιτερότητα τώρα με τη σειρά της υπονοεί την απόκλιση από την κανονικότητα· απόκλιση από μία κανονικότητα που θεωρείται τέτοια από την πυκνότητα εμφάνισης των περιπτώσεων που την μορφοποιούν. Έτσι ένα σύνολο υποκειμένων που αποκλίνει από την κανονικότητα αντιμετωπίζεται ως ιδιάζουσα περίπτωση και αμέσως-αμέσως θεωρείται ιδιαίτερο και διαφορετικό, με τα συνεπακόλουθα βέβαια που αυτός ο χαρακτηρισμός συνεπιφέρει.

Επιχειρείται έτσι μια χαρτογράφηση ενός ταξιδιού στον κόσμο των ‘λέξεων’, με οδηγό το βιβλίο του Γάλλου φιλοσόφου Μισέλ Φουκώ: *“Οι λέξεις και τα πράγματα”*. Οι λέξεις, ειδομένες ως δομικά στοιχεία του ευρύτερου λεκτικού μας κώδικα, αποτελούν θραύσματα κατοπτρισμού του ειδώλου μας στο επίπεδο του κόσμου, από τη μία· και δικά του πολυμορφικά και πολλαπλώς ερμηνεύσιμα είδωλα στο επίπεδο της νόησής μας, από την άλλη. Μέσω αυτών, γνωρίζουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, υλικό και άυλο· και μέσω εκείνων, αποτυπώνεται η σκέψη μας, τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό μας λόγο. Ο Δον Κιχώτης και ο πιστός ακόλουθός του Σάντσο θα σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια μας αυτή· υπονοώντας κατ’ αυτόν τον τρόπο το βλέμμα μας σε εκείνη την

ομάδα των υποκειμένων, που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής λόγω της διαφορετικότητάς τους. Μιας διαφορετικότητας που απορρέει από ιδιαίτερες νοητικές δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα, έχοντας ως απόρροια την εναπόθεση τους σε βάθρο.

Θα κλείσουμε αυτή τη μικρή αναφορά στα χαρισματικά παιδιά και στον κόσμο που εκείνα υπάρχουν μέσα από λόγια κάποιων πιθανά χαρισματικών παιδιών, αλλά σίγουρα ταλαντούχων ενηλίκων, που δίχως το δικό τους έργο η ανθρωπότητα εν συνόλω θα ήταν κατά πολύ φτωχότερη. Λόγια που εντοπίζει κανείς να κυκλοφορούν στον κυβερνοχώρο δίχως παραπομπές σε δεδομένα σημεία κάποιου βιβλίου, κατανοώντας πως κινούνται μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού, αλλά λόγια ικανά να διαμορφώσουν την εικόνα της “κοινής γνώμης” για τον “μύθο” της χαρισματικότητας.

‘Οι διαφορετικοί’.

Ζητούσε να κάνει ένα ταξίδι στον κόσμο των λέξεων, έψαχνε να βρει την ερμηνεία τους, κι αναρωτιόταν: πώς Αυτός, τα ‘βλεπε όλα, τόσο διαφορετικά, σε σχέση με τους συνομήλικούς του. Προσπάθησε από νωρίς να βρει το νήμα των λέξεων για να οδηγηθεί στην αρχή τους — και να αποκτήσει μ’ αυτόν τον τρόπο κώδικα επικοινωνίας με Άλλους. Συλλογίστηκε τι θα ‘πρεπε να πράξει· αποφάσισε να εκκινήσει μια δική του έρευνα για το νόημα των λέξεων, και έτσι αναζητώντας να μάθει από λόγια άλλων, έφτασε αίφνης στις “λέξεις και τα πράγματα” — βιβλίο του φιλόσοφου Φουκώ· άνοιξε μια σελίδα και διάβασε:

“Οι θεμελιώδεις κώδικες ενός πολιτισμού —εκείνοι που διέπουν τη γλώσσα του, τα αντιληπτικά του σχήματα, τις ανταλλαγές του, τις τεχνικές του, τις αξίες του, την ιεραρχία των πρακτικών του— ορίζουν απαρχής τις εμπειρικές τάξεις με τις οποίες θα έχει να κάνει ο κάθε άνθρωπος και στις οποίες θα ξαναβρεί τον εαυτό του.”²

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί μια μικρή ιστορία που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της εισήγησης για να υπογραμμίσουμε μέσω μίας γλαφυρής περιγραφής —μιας φανταστικής ιστορίας— την σημασία που έχει η τοποθέτηση μας στη θέση του άλλου για την κατανόηση των ιδιαίτερων ταυτοτικών στοιχείων της προσωπικότητάς του. Επιλέξαμε εσκεμμένα να μιλήσουμε στο απόσπασμα αυτό εκ μέρους ενός χαρισματικού παιδιού ώστε με αυτόν τον τρόπο να τονίσουμε τη σημασία που διαδραματίζει η οπτική γωνία παρατήρησης του κάθε ‘προβλήματος’ για την επιλογή της λύσης του.

Η τοποθέτησή μας στη θέση του άλλου και η προσπάθεια να βιώσουμε συναισθήματα όπως εκείνος τα βιώνει, αποτελεί μια τακτική προσέγγισης των προβλημάτων του άλλου ως να ήταν δικά μας, *ενσυναίσθηση* με μία λέξη. Η εικόνα που έχει αποκομίστει για τα χαρισματικά παιδιά διαμορφώνεται από μελέτες της ψυχολογίας σχετικά με το θέμα και από παρακολούθηση κάποιων διαδικτυακών διαλέξεων του Νίκου Λυγερού³ τόσο γι’ αυτό το θέμα όσο και για πολλά άλλα (υπήρξε χαρισματικό παιδί).

Στην προηγούμενη φανταστική/κατασκευασμένη ιστορία υπάρχει μια παρασπονδία μία διαστρέβλωση πιθανά: ό,τι και να εκφράζουμε μέσω των λέξεων δεν μπορεί να απεμπλακεί/ανεξαρτητοποιηθεί από το υποκείμενο που το διατυπώνει και άρα από τον τρόπο που θωρεί τον κόσμο αυτό. Γίνεται λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, σαφές πως δεν είμαστε οπαδοί του αντικειμενικού, θεωρούμε ότι αντικείμενα και υποκείμενα συνυπάρχουν και πως η εικόνα του κόσμου τους βρίσκεται στη σχέση που τα διασυνδέει. Έτσι και ο Δον Κιχώτης κίνησε ένα ταξίδι στον κόσμο για να αποδείξει τον “κόσμο του” —την εικόνα που είχε από τα αναγνώσματά του— σε αυτόν τον “πραγματικό κόσμο”. Όλο του το ταξίδι αποτελεί μια πράξη επιβεβαίωσης των δικών του εικόνων για τον κόσμο —εικόνες που έχουν μορφοποιηθεί από τα αναγνώσματα των βιβλίων του— με εκείνων των εικόνων που θα προσλάβει στο ταξίδι του από τον άλλον κόσμο τον “πραγματικό”, τον κόσμο τον βιωμένο, αυτόν της ύλης.

Το υποκείμενο, σύμφωνα με τον Φουκώ, έχει δεδομένα αντιληπτικά χαρακτηριστικά (αντιληπτικό πεδίο):

- ρωτά (βάση συγκεκριμένων κλειδιών: ερωτηματοθεσιών)
- ακούει (βάση δεδομένου προγράμματος πληροφόρησης)
- παρατηρεί (βάση χαρακτηριστικών στοιχείων)
- σημειώνει (βάση ενός τύπου περιγραφής)
- στέκει σε άριστη αντιληπτική απόσταση
- χρησιμοποιεί εργαλεία (διασφάλιση μιας έρευνας σε βάθος)
- &
- κατέχει συγκεκριμένη θέση στο δίκτυο των πληροφοριών
- έχει τεχνικές και μεθόδους για την προσέγγιση του γνωρίζειν⁴

Ερωτήματα σχετικά με τις ταξινομήσεις των υποκειμένων σε κατηγορίες και η υπόθεση εργασίας.

Εκκινώντας από κάποια κύρια ερωτήματα, οδηγηθήκαμε στην εξής υπόθεση εργασίας. Ερωτήματα όπως:

- 1 | τι σημαίνει χαρισματικός και ποιος ταξινομεί τα υποκείμενα σε μία τέτοια κατάταξη;
- 2 | πώς επιδρά αυτό στον τρόπο που τα ίδια τα υποκείμενα δρουν εντός του κοινωνικού πλαισίου;
- 3 | ο ορισμός της κανονικότητας τι σκοπούς εξυπηρετεί;
- 4 | υπάρχει κοινωνικός στιγματισμός όταν κάποιος θεωρείται ιδιαίτερος;
- 5 | τα γνωστικά υποκείμενα είναι εκείνα που θα καθορίσουν το πλαίσιο και το είδος της εκπαίδευσής τους ή μήπως ο θεσμός του σχολείου οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του αρχικά και τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης έπειτα ανεξάρτητα από τα υποκείμενα που θα λάβουν τη γνώση;

Αν αφήσουμε για λίγο τον “επιστημονικό τρόπο” προσέγγισης των μαθησιακών υποκειμένων και προσπαθήσουμε να δούμε σε “θεωρητικό επίπεδο” την περίπτωση των χαρισματικών μαθησιακών υποκειμένων ίσως τότε μια συσχέτιση/σύναψη της χαρισματικότητας με τον Δον Κιχώτη να μη φάνταζε και τόσο ξένη/εξωπραγματική και δυσνόητη. Τι θέλουμε να πούμε με αυτό; Πως ο Δον Κιχώτης, μυθιστορηματικός ήρωας του Θερβάντες, είναι γνωστός σε όλους μας ως εκείνος που διαφέρει από όλους τους άλλους και αποτελεί “τον τρελό του χωριού”. Αλήθεια πόσο εύκολα δίδουμε μία ονομασία (ετικέτα/ταμπέλα) σε κάτι που δεν καταλαβαίνουμε ή δεν μας απασχολεί να ενσκήψουμε με πρόθεση κατανόησης σε κάποιο “πρόβλημα” για να βρούμε τη λύση του. Ακόμα πρέπον θα ήταν να σκεφτούμε αν αξίζει να θεωρείται “πρόβλημα” το διαφορετικό και κατ’ επέκταση να συνεπιφέρει μια σειρά παρατηρήσεων και τρόπων προσέγγισης/αντιμετώπισής του. Τα χαρισματικά υποκείμενα, ή μη, προσπαθούν να κατανοήσουν αυτό που τους περιβάλλει και να απαντήσουν σε ερωτήματα πολλαπλών φύσεων, οι λέξεις που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν και άρα να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους πάνω σε αυτές σχετίζονται άμεσα με το δυναμικό που το κάθε υποκείμενο διαθέτει· όπου δυναμικό οι διανοητικές τους ικανότητες.

Η χαρισματικότητα (τα χαρισματικά παιδιά ή διανοητικά προικισμένα).

Τι είναι όμως η χαρισματικότητα; Και ποια δύναται να θεωρηθούν χαρισματικά υποκείμενα (σε παιδική ηλικία);

Η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από ένα ή και τα τρία ακόλουθα στοιχεία:

α | ευφυΐα

β | ταλέντο

γ | δημιουργικότητα

Ένας περιεκτικός ορισμός του *τι εστί χαρισματικό υποκείμενο* δίδεται από το Τμήμα Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής:

“Τα παιδιά και οι νέοι με εξαιρετικό ταλέντο αποδίδουν ή δείχνουν ότι μπορούν να αποδώσουν σε εξαιρετικά υψηλό επίπεδο, όταν συγκρίνονται με τα υπόλοιπα άτομα που έχουν την ίδια ηλικία, τις ίδιες εμπειρίες και μεγαλώνουν στο ίδιο περιβάλλον. Αυτά τα παιδιά και οι νέοι, κατέχουν ιδιαίτερη ικανότητα στο διανοητικό, δημιουργικό και/ή καλλιτεχνικό τομέα, κατέχουν μια ασυνήθιστη ηγετική ικανότητα ή επιδεικνύουν υπεροχή σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Απαιτούν υπηρεσίες ή δραστηριότητες που δεν παρέχονται συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου. Τα εξαιρετικά ταλέντα διακρίνουν παιδιά και νέους από όλες τις πολιτισμικές και οικονομικές ομάδες, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.”⁵

Ένας άλλος ορισμός αποτελεί αυτός του Γραφείου Εκπαίδευσης (των αμερικανικών κρατικών ορισμών):

“Ευφυή και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που αναγνωρίζονται από επαγγελματικά εξειδικευμένα άτομα και τα οποία συνεπεία εξαιρετικών ικανοτήτων είναι άξια για υψηλή απόδοση. Αυτά είναι παιδιά που χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών πέρα από όσα παρέχονται από το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή τους στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Η υψηλή απόδοση αφορά σε κάποιον από τους εξής τομείς: γενική νοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή κλίση, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, εικαστικές και θεατρικές τέχνες και ψυχοκινητική ικανότητα.”⁶

Κατά το τριαδικό μοντέλο του Renzulli το χαρισματικό παιδί διακρίνεται για:

- 1 | υψηλές διανοητικές ικανότητες
- 2 | υψηλής ποιότητας δημιουργικότητα
- 2 | επιμονή με στόχο τον τελικό σκοπό

Κύρια χαρακτηριστικά του χαρισματικού παιδιού:

- **Υψηλές διανοητικές επιδόσεις:**
υψηλή ταχύτητα αντίληψης
ευκολία αφομοίωσης
δυνατή μνήμη
κοφτερό κριτικό πνεύμα
ικανότητα να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες ιδέες, να τις επεξεργάζεται γρήγορα και να βγάξει συμπεράσματα
- **Δημιουργικότητα:**

πνεύμα εφευρετικό, επινοητικό
πνεύμα που σκέφτεται και παράγει κάτι πρωτότυπο, κάτι καινούργιο, κάτι ασυνήθιστο και μερικές φορές εξαιρετικό
η δημιουργικότητα δεν είναι απλώς σημαντική, είναι απολύτως απαραίτητη για να χαρακτηριστεί κάποιος χαρισματικός
πίσω από κάθε πρωτότυπο, ξεχωριστό μεγάλο έργο βρίσκονταν πάντα προικισμένοι με μεγάλο δημιουργικό πνεύμα

▪ **Κίνητρα και υπομονή:**

τεράστια περιέργεια και δίψα για μάθηση
αστείρευτη ενέργεια
πίστη και επιμονή σε αυτό που κάνει
τάση να δίνεται ολοκληρωτικά σε αυτό που το ενδιαφέρει
πρωτοβουλία
ανεξαρτησία
αυτονομία
γνώθι σ' αυτόν
αυτοπεποίθηση
υπευθυνότητα

παράγοντες που επηρεάζουν τα χαρισματικά παιδιά:

- το οικογενειακό περιβάλλον
- το σχολικό περιβάλλον
- οι όμοιοι τους⁷

Τα παιδιά | Ν. Λυγερός

Τα παιδιάμε ειδικές ανάγκες βοηθούν την έξυπνη παιδεία διότι έχουν απαιτήσεις που αναδεικνύουν τα θεμέλια της διδασκαλίας πάνω στα οποία μπορεί να βασιστεί το μάθημα που αφορά τους πάντες χωρίς καμιά διάκριση.⁸

Ο Δον Κιχώτης.

Ας δούμε τώρα ένα βιβλίο που μιλά για έναν “ήρωα”, ήρωα καθώς όντας διαφορετικός επέλεξε να παραμείνει τέτοιος και να μη προσαρμοστεί ποτέ στην “πραγματικότητα των άλλων”.

“Από τη μια είναι αφελής κι ονειροπόλος σε βαθμό να φαντάζεται ανύπαρκτους κινδύνους και περιπέτειες (με δυο λόγια θεότρελος) κι από την άλλη παρουσιάζει έναν εαυτό που δείχνει να πατά με τα δυο πόδια στην πραγματικότητα και να διεκδικεί σοφία.”

Θανάσης Μπαντές (περιοδικό ερανιστής, φιλόλογος).

“Ο Δον Κιχώτης είναι ο ιδαλγός που επηρεασμένος από ευτελή ιπποτικά βιβλία αναζητά παθιασμένα ιπποτικές περιπέτειες που φυσικά δεν υπάρχουν και τις επινοεί. Έτσι μπλέκεται σε απίστευτες καταστάσεις κωμικές και τραγικές, τις περισσότερες φορές εξευτελιστικές, και διασύρεται προκαλώντας αρχικά την έκπληξη και στη συνέχεια το χλευασμό των άλλων.”

Θανάσης Μπαντές (περιοδικό ερανιστής, φιλόλογος).

“Ο Δον Κιχώτης είναι η αμετανόητη παιδική ονειροφантаσία που τελικά αποδεικνύεται σοφότερη αφού είναι ανόθευτη ηθικά.”

Θανάσης Μπαντές (περιοδικό ερανιστής, φιλόλογος).

Σε αυτό το σημείο θα μεταβούμε σε αποσπάσματα του βιβλίου του Γάλλου φιλοσόφου Μισέλ Φουκώ “*οι λέξεις και τα πράγματα*” για να γνωρίσουμε μέσα από τη δική του περιγραφή ένα διαφορετικό υποκείμενο, ένα υποκείμενο ιδιαίτερο: τον Δον Κιχώτη. Εντός του μύθου, που τοποθετείται από τον μυθιστοριογράφο του αυτό το υποκείμενο, θα αναζητήσουμε μερικά ψήγματα αλήθειας, που αφορούν όλες τις ιδιαιτερότητες του κόσμου τούτου.

Στο παρόν πόνημα καθώς η έκτασή του είναι περιορισμένη δε θα αναφερθούμε στο σύνολο των περιεχομένων του βιβλίου “*οι λέξεις και τα πράγματα*”, αλλά θα σταθούμε σε δύο του σημεία, το ένα αφορά τον κόσμο των λέξεων και των πραγμάτων όπως αυτά αποτυπώνονται στη γλώσσα (κεντρικό θέμα του βιβλίου) και το άλλο αφορά την ανάγνωση του μυθιστορηματικού ήρωα του Θερβάντες από τον Φουκώ.

Ο Φουκώ υποστηρίζει πως δεν μπορεί να υπάρξει γνώση δίχως να αποτυπωθεί σε έναν γλωσσικό κώδικα, η γλώσσα αποτελεί τον διαμεσολαβητή κάθε σκέψης του ανθρώπου και ταυτοχρόνως μέσω επικοινωνίας με τους ομοίους του (ιστορικό φαινόμενο και όχι απλή αναπαράσταση). Υποστηρίζει δηλαδή πως η γλώσσα είναι το μέσον κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει και σχετίζεται τόσο με συνειδητές όσο και με ασυνειδητές διεργασίες του ανθρωπίνου νου. Στο βιβλίο γίνεται λόγος για το Αυτό και το Άλλο (ψυχανάλυση) και για την απόδοση της σκέψης του υποκειμένου, μέσω του γλωσσικού κώδικα, στους κοινωνούς της.

Στο οπισθόφυλλο του βιβλίου διαβάζουμε:

“Ο άνθρωπος δεν είναι το αυτονόητο επίκεντρο και αντικείμενο της επιστήμης, παρά μια σχετικά πρόσφατη επινόηση προορισμένη να εξαφανιστεί στο προσεχές μέλλον. Γιατί ανέκλυψε στο πλαίσιο ενός ορισμένου τύπου σκέψης, ο οποίος διαμορφώθηκε μόλις κατά τον δέκατο ένατο αιώνα και διαδέχτηκε άλλους τύπους σκέψης, θεμελιακά διαφορετικούς και ολότελα ξένους προς ό,τι αργότερα ονομάστηκε «άνθρωπος». Μελετώντας κυρίως την εξέλιξη των επιστημών της γλώσσας, της ζωής και της οικονομίας, από τον 16^ο ως τον 19^ο αιώνα, ο συγγραφέας δείχνει ότι αυτοί οι τύποι σκέψης αποτελούν κλειστές και αυτοτελείς δομές, με ολότελα ιδιόμορφες κάθε φορά προϋποθέσεις και συνέπειες. Από την εποχή της εμφάνισης του βιβλίου οι θέσεις αυτές προκάλεσαν πλήθος συζητήσεων και διαμαχών.”

Σταχυολογώντας περιγραφές του Δον Κιχώτη, στο προαναφερθέν βιβλίο, κατανοούμε τον τρόπο που ο Φουκώ επιλέγει να δει και να αναλύσει τον Δον Κιχώτη, όχι ως “*τον τρελό του χωριού*” αλλά ως ένα υποκείμενο που προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από έναν δικό του, ολόδικό του τρόπο.

“Ο Δον Κιχώτης δεν είναι ο άνθρωπος του παραλογισμού, αλλά μάλλον ο ψιλόλογος προσκυνητής, που σταματάει σε όλα τα σημάδια της προσομοιότητας. Είναι ο ήρωας του Ίδιου. Δεν κατορθώνει να απομακρυνθεί από τη μικρή του επαρχία, αλλά ούτε και από την οικεία πεδιάδα που εκτείνεται γύρω από το Ανάλογο. Τη διατρέχει συνεχώς, χωρίς ποτέ να διαβεί τα καθαρά σύνορα της διαφοράς, ούτε να φτάσει στην καρδιά της ταυτότητας.”⁹

“Μακρύ και ισχνό σχήμα, σαν γράμμα, μόλις ξέφυγε κατ' ευθείαν από το χασμουρητό των βιβλίων. Ολόκληρο το είναι του αποτελείται από γλώσσα, κείμενο, τυπωμένες σελίδες, ήδη μεταγραμμένη ιστορία. Είναι καμωμένος από διασταυρούμενες λέξεις είναι μια γραφή που πλανάται μέσα στον κόσμο ανάμεσα στην ομοιότητα των πραγμάτων. Ωστόσο όχι πέρα για πέρα: γιατί στην

πραγματικότητά του ως φτωχού ιδαλγού, μπορεί να γίνει ιππότης μόνο αν ακούει από μακριά την αιώνια εποποιία που διατυπώνει το Νόμο. **Το βιβλίο δεν είναι τόσο ή ύπαρξη του όσο το καθήκον του.** Οφείλει αδιάλειπτα να το συμβουλευέται για να ξέρει τι να κάνει και τι να πει, και ποια σημεία να δώσει στον εαυτό του και στους άλλους για να δείξει ότι είναι κι αυτός της ίδιας υφής με το κείμενο από το οποίο εκπορεύτηκε.”¹⁰

“Ο Δον Κιχώτης διαβάσει τον κόσμο για να αποδείξει τα βιβλία.”¹¹

“Κάθε επεισόδιο, κάθε απόφαση, κάθε ανδραγάθημα θα είναι σημείο ό,τι ο Δον Κιχώτης όντως είναι όμοιος με όλα αυτά τα σημεία που έχει ξεσηκώσει.”¹²

“Μοιάζοντας με τα κείμενα, των οποίων είναι ο μάρτυρας, ο εκπρόσωπος, το πραγματικό ανάλογο, ο Δον Κιχώτης οφείλει να προσφέρει την απόδειξη και να προσκομίσει το αδιαμφισβήτητο τεκμήριο ότι λένε αλήθεια, ότι όντως είναι ή γλώσσα του κόσμου.”¹³

“Η περιπέτειά του θα είναι μία αποκρυπτογράφηση του κόσμου: μία λεπτόλογη πορεία για να δείξει πάνω σε όλη την επιφάνεια της γης τις μορφές που αποδεικνύουν ότι τα βιβλία λένε αλήθεια.”¹⁴

“Όλη του η πορεία είναι μια αναζήτηση ομοιοτήτων[...] Ομοιότητα που πάντα εξαπατάται και μεταμορφώνει την αναζητούμενη απόδειξη σε γελοιοότητα αφήνοντας συνεχώς κούφια τη φωνή των βιβλίων. Αλλά ή ίδια η ανομοιότητα έχει το μοντέλο της, το οποίο μιμείται δουλικά: το βρίσκει στην μεταμόρφωση των μάγων. Έτσι όλες οι ενδείξεις της ανομοιότητας, όλα τα σημεία που δείχνουν ότι τα γραμμένα κείμενα δε λένε την αλήθεια, μοιάζουν με εκείνο το παιχνίδι της μαγείας που παρεισάγει δόλια τη διαφορά μέσα στο αδιαμφισβήτητο της προσομοιότητας.”¹⁵

“[...] τα πράγματα εμμένουν πεισματικά στην ειρωνική τους ταυτότητα: είναι πια μόνο αυτό που είναι οι λέξεις πλανώνται άσκοπα, χωρίς περιεχόμενο, χωρίς ομοιότητα που θα έρθει να τις πληρώσει δεν σφραγίζουν πλέον τα πράγματα κοιμούνται ανάμεσα στα φύλλα των βιβλίων και στη σκόνη.”¹⁶

“[...] τα σημεία της γλώσσας έχουν πια ως αξία την ισχνή πλασματικότητα εκείνου που αναπαριστούν. Η γραφή και τα πράγματα δεν μοιάζουν πια. Ανάμεσα τους ο Δον Κιχώτης πλανιέται άσκοπα.”¹⁷

“[...] η γλώσσα [...] κατέχει νέες δυνάμεις, που της ανήκουν αποκλειστικά. Στο δεύτερο μέρος του μυθιστορήματος, ο Δον Κιχώτης συναντά πρόσωπα που έχουν διαβάσει το πρώτο μέρος του κειμένου και τον αναγνωρίζουν, αυτόν, τον πραγματικό άνθρωπο, ως ήρωα του βιβλίου.”¹⁸

“Αλλά ό ίδιος ο Δον Κιχώτης δεν έχει διαβάσει αυτό το βιβλίο, και δεν χρειάζεται να το διαβάσει γιατί το βιβλίο είναι ο ίδιος, με σάρκα και οστά.”¹⁹

“Ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο μέρος του μυθιστορήματος, στο μεσοδιάστημα των δύο τόμων, και χάρη στη δύναμή τους και μόνο, ο Δον Κιχώτης κέρδισε την πραγματικότητά του. Πραγματικότητα που την οφείλει αποκλειστικά στη γλώσσα και που παραμένει εξ ολοκλήρου εσωτερική στις λέξεις. Η αλήθεια του Δον Κιχώτη δε βρίσκεται στη σχέση των λέξεων με τον κόσμο, αλλά στην ισχνή και σταθερή σχέση που τα ρηματικά σημάδια υφάνουν από μόνα τους με τον εαυτό τους.”²⁰

“Οι λέξεις έρχονται να ξανακλειστούν στη φύση τους ως σημείων.”²¹

“Ο Δον Κιχώτης είναι το πρώτο από τα μοντέρνα έργα επειδή στις σελίδες του βλέπουμε την ωμή λογική των ταυτοτήτων και των διαφορών να εμπαίζεται ατελεύτητα από τα σημεία και τις προσομοιώτητες, επειδή στις σελίδες του ή γλώσσα διαρρηγνύει την παλαιά της συγγένεια με τα πράγματα, για να μπει σε αυτή την μοναχική κυριαρχία απ’ όπου δεν θα επανεμφανιστεί, μέσα στην τραχειά υφή της, παρά ως λογοτεχνία επειδή στις σελίδες του ή ομοιότητα φτάνει στην ηλικία του παραλογισμού και της φαντασίας.”²²

“Ο τρελός, εννοούμενος όχι ως ασθενής, αλλά ως συγκροτημένη και διατηρούμενη απόκλιση, ως απαραίτητη πολιτισμική λειτουργία, έγινε μέσα στη δυτική εμπειρία ο άνθρωπος των πρωτόγονων ομοιοτήτων.”²³

“Βλέπει τα πράγματα τέτοια πού δεν είναι και μπερδεύει τους ανθρώπους [...].”²⁴

“Αντιστρέφει όλες τις αξίες και τις αναλογίες, γιατί κάθε στιγμή πιστεύει ότι αποκρυπτογραφεί σημεία [...].”²⁵

“Μέσα στην πολιτισμική αντίληψη που ίσχυε για τον τρελό μέχρι τα τέλη του δέκατου όγδοου αιώνα, είναι ο Διαφορετικός στο μέτρο που δεν γνωρίζει τη Διαφορά παντού βλέπει ομοιότητες και σημεία ομοιότητας γι’ αυτόν όλα τα σημεία μοιάζουν και όλες οι ομοιότητες ισχύουν ως σημεία.

Στο άλλο άκρο του πολιτισμικού πεδίου, αλλά πολύ κοντινός του λόγω συμμετρίας, ο ποιητής είναι εκείνος που, κάτω από όσες διαφορές ονομάζονται και προβλέπονται καθημερινά, ξαναβρίσκει τις διαφυγούσες συγγένειες των πραγμάτων, τις κατεσπαρμένες προσομοιώτητές τους.”²⁶

“Ο ποιητής φέρνει την προσομοίωση μέχρι τα σημεία πού την κατονομάζουν, ο τρελός φορτίζει όλα τα σημεία μιας ομοιότητας που στο τέλος τα εξαφανίζει.”²⁷

“[...] έχουν αυτή την (οριακή) κατάσταση –περιθωριακή στάση και βαθύτατα αρχαϊκή σιλουέτα– όπου τα λόγια τους βρίσκουν ακατάπαυστα τη δύναμη της παραδοξότητάς τους και την πηγή της αμφισβήτησής τους. Ανάμεσα τους χάσκει ανοιχτό το πεδίο μιας γνώσης όπου, με μια ουσιώδη ρήξη μέσα στον δυτικό κόσμο, δεν θα γίνει πια λόγος για προσομοιώτητες, αλλά για ταυτότητες και για διαφορές.”²⁸

Ο Δον Κιχώτης | Ν. Λυγερός

“Ο Δον Κιχώτης δεν ήταν μόνο ένας αντιήρωας αλλά και το σύμβολο της υπερβατικής αντίστασης που δεν σταματά λόγω φόβου όσο ισχυρόσκει να ήτανο αντίπαλος έτσι για μας είναι νοητικά ένας αντιπρόσωπος της ουσίας ενάντια στην εξουσία.”²⁹

Σκέψεις για το “τέλος” αυτής της συγγραφής.

Το βασικό ερώτημα τούτη της συγγραφής ήταν αν κανείς νομιμοποιείται να κατηγοριοποιεί υποκείμενα σε ταξινομήσεις που έπειτα διαμορφώνουν και το πλαίσιο εκπαίδευσης αυτών. Κύρια θέση του γράφοντος υποκειμένου είναι πως οι ταξινομήσεις προκύπτουν μέσα από μία λογική που ορίζει μια κανονικότητα και έπειτα ό,τι αποκλίνει από αυτή ονοματίζεται ως ιδιαιτερότητα και εμμέσως στιγματίζει το υποκείμενο που εντάσσεται σε αυτήν — προσοχή! ο κοινωνικός στιγματισμός δεν έχει πάντοτε αρνητικό πρόσημο. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν μήπως οτιδήποτε χρήζει ιδιαίτερης προσοχής τοποθετείται σε ένα βάθρο, αποκτά μια απόσταση δηλαδή από το σύνολο/όλον και αυτό επιτελεί κάποιον συγκεκριμένο σκοπό ή ρόλο; Μήπως έμμεσα ή ακόμη και άμεσα καλούμαστε να προσέξουμε ή να θαυμάσουμε το διαφορετικό; Μήπως όλα τα υποκείμενα

δεν είναι ίδια και ταυτοχρόνως διαφορετικά; Μήπως σε μια κοινωνία που η ψηφιακή της συνιστώσα δρα στην πραγματικότητα των υποκειμένων έντονα είναι ασύγχρονο να ταξινομούμε υποκείμενα σε κατηγορίες για να διαμορφώσουμε το πλαίσιο εκπαίδευσής τους και αρκεί μόνον να αξιοποιήσουμε τη δυναμική του νέου μέσου που κάνει λόγω για δίκτυα σχέσεων και άμεση πρόσβαση στην πληροφορία με τη μόνη τελικά απαίτηση την όξυνση της κριτικής σκέψης; Στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών μάθησης, που κάνουν λόγο για ένα μαθησιακό υποκείμενο ερευνητή που με συνεργατικούς και ανακαλυπτικούς μηχανισμούς αλληλεπιδρά με άλλα γνωστικά υποκείμενα και κατευθύνεται προς τη γνώση, μήπως οι ταξινομήσεις σε ειδικές κατηγορίες είναι ασύγχρονες;

“Άραγε η πρακτική του επαναστατικού λόγου και του επιστημονικού λόγου στην Ευρώπη, ήδη εδώ και δύο αιώνες, δεν σας απάλλαξε από την ιδέα ότι τάχα οι λέξεις είναι αέρας φρέσκος, ένας εξωτερικός ψίθυρος, ένας θόρυβος από φτερουγίσματα που μόλις γίνεται αντιληπτός μέσα στη σοβαρότητα της ιστορίας;”³⁰

Με τα λόγια των χαρισματικών ενηλίκων που κάποτε υπήρξαν χαρισματικά παιδιά[;].

“Μου φτάνει που ξέρω να διαβάζω, γιατί έτσι μαθαίνω αυτά που δεν ξέρω, ενώ όταν γράφεις, γράφεις μόνο αυτά που ξέρεις ήδη.”

Ουμπέρτο Έκο

“Μπορεί να μην είμαι καλύτερος, αλλά τουλάχιστον είμαι διαφορετικός.”

Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, Γαλλοελβετός φιλόσοφος

“Μην αγαπάς αυτό που είσαι, αλλά αυτό που μπορείς να γίνεις.”

Θερβάντες

“Αν σε δεχτώ όπως είσαι, θα σε κάνω χειρότερο. Αν όμως σε αντιμετωπίσω σαν να είσαι αυτό που είσαι ικανός να γίνεις, θα σε βοηθήσω να το πετύχεις.”

Γκαίτε

“Το ταλέντο του ανθρώπου αναπτύσσεται μέσα στην απομόνωση, ο χαρακτήρας του όμως διαμορφώνεται μέσα στις τρικυμίες της ζωής.”

Γκαίτε

“Η ατυχία του Δον Κιχώτη δεν ήταν η φαντασιοπληξία του, αλλά ο Σάντσο Πάντσα.”

Κάφκα

“Τα πραγματικά θαύματα κάνουν λίγο θόρυβο.”

Αντουάν ντε Σαιν-Εξπερύ

“Να είσαι ο ήλιος και όλοι θα σε βλέπουν.”

Φιόντορ Ντοστογιέφσκι

Βιβλιογραφικές αναφορές

1 | “Ο Δον Κιχώτης αποτελεί μοντέρνο έργο επειδή στις σελίδες του βλέπουμε την ωμή λογική των ταυτοτήτων και των διαφορών να εμπαίζεται ατελεύτητα από τα σημεία και τις προσομοιότητες, επειδή στις σελίδες του ή γλώσσα διαρρηγνύει την παλαιά της συγγένεια με τα πράγματα για να μπει σε αυτή την μοναχική κυριαρχία απ’ όπου δεν θα επανεμφανιστεί, μέσα στην τραχειά υφή της, παρά ως λογοτεχνία, επειδή στις σελίδες του ή ομοιότητα φτάνει στην ηλικία του παραλογισμού και της φαντασίας.”

Foucault, Michel, *Οι λέξεις και τα πράγματα* [1966], μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση, 1986, σελ. 86.

3 | Foucault, Michel, *Οι λέξεις και τα πράγματα* [1966], μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση, 1986, σελ. 17.

4 | Ο Νίκος Λυγερός είναι Έλληνας πολυπράγμωνας ερευνητής (μαθηματικά, ποίηση, ζωγραφική, στρατηγική και γεωπολιτική, κ.ά.), γνωστός στο ευρύτερο κοινό για τον ιδιαίτερα υψηλό δείκτη νοημοσύνης του (IQ). Σύμφωνα με βιογραφικό, που δημοσιεύει ιστοσελίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου και εργαζόταν ως επιστημονικός συνεργάτης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα αυτού, "είναι ο Έλληνας με τον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (189 στην κλίμακα Stanford-Binet)" και "ένας από τους 50 εξυπνότερους ανθρώπους στον κόσμο". Έχει γεννηθεί στον Βόλο το 1968.

Έχει ιδρύσει την οργάνωση The Pi Society στην οποία για να εγγραφεί κάποιος πρέπει να έχει IQ 176 και πάνω, βαθμός νοημοσύνης που σύμφωνα με στατιστικές αντιστοιχεί σ’ έναν άνθρωπο στο εκατομμύριο. Είναι μέλος της Μένσα, η οποία έχει 115.000 μέλη ανά τον κόσμο, της Parssociety,

μιας διεθνούς ολιγομελούς οργάνωσης μέλη της οποίας, σύμφωνα με το καταστατικό της, μπορούν να γίνουν μόνο άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (η αποδοχή γίνεται μέσω αποστολής στους διαχειριστές, πιστοποιημένων αποτελεσμάτων τους σε κάποιο από τα iqtest που προϋποθέτει το καταστατικό της οργάνωσης ενώ αποδεκτοί γίνονται επίτιμα μέλη και ιδρυτές άλλων iqsocieties αυτομάτως), αλλά και της MegaFoundation, κ.α.. Είναι επίσης δημιουργός δοκιμασιών νοημοσύνης μεγάλου εύρους, και ένα εκ των τεστ εισαγωγής στην Parssociety είναι σχεδιασμένο από τον ίδιο τον Ν. Λυγερό και είναι ευρέως διαθέσιμο στην προσωπική του ιστοσελίδα. Ακόμη, υπήρξε επισκέπτης καθηγητής[εκκρεμεί παραπομπή] στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Παιδαγωγικό Τμήμα).

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82_%CE%9B%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%82 τελευταία επίσκεψη 15.05.18>

5 | Foucault, Michel, *Οι λέξεις και τα πράγματα* [1966], μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση, 1986.

6 | Εύη Μπότσαρη, σημειώσεις στο μάθημα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ

6 | Ο επίσημος ορισμός του Γραφείου Εκπαίδευσης (Marland, 1972) των αμερικάνικων κρατικών ορισμών:

Φουστάνα Αγγελική, *Διαδικασίες Μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: 2007, σελ.58.

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1163> τελευταία επίσκεψη 15.05.18

7 | Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. (Ελληνική έκδοση του βιβλίου της A. Woolfolk, EducationalPsychology. NewYork: Pearson.)

8 | <<https://www.lygeros.org/articles.php?n=35754&l=gr> τελευταία επίσκεψη 15.05.18>

9 | Foucault, Michel, *Οι λέξεις και τα πράγματα* [1966], μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση, 1986, σελ. 83.

10 | imbd, σελ.83.

11 | imbd, σελ.84.

12 | imbd, σελ.84.

13 | imbd, σελ.84.

14 | imbd, σελ.84.

15 | imbd, σελ.84-85.

16 | imbd, σελ.85.

17 | imbd, σελ.85.

18 | imbd, σελ.85.

19 | imbd, σελ.86.

20 | imbd, σελ.86.

21 | imbd, σελ.86.

22 | imbd, σελ.86-87.

23 | imbd, σελ.87.

24 | imbd, σελ.87.

25 | imbd, σελ.87.

26 | imbd, σελ.87.

27 | imbd, σελ.88.

28 | imbd, σελ.88.

2 9 | <<https://www.lygeros.org/articles.php?n=35754&l=gr> τελευταία επίσκεψη 15.05.18>

30 | Foucault, Michel, *Η αρχαιολογία της γνώσης* [1969], μτφ. Κ. Παπαγιώργης, επιμ. Β. Πατσογιάννης, Αθήνα: Εξάντας, 2017, σελ.313.

Ο Πλουραλισμός στην εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα

Θεόδωρος Ρίζος, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας Παντείου

Email: afidnes069@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια προσπάθεια ανίχνευσης του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται ως τις μέρες μας η εκπαιδευτική πολιτική. Αρχικά επιχειρείται μια αδρομερής σκιαγράφηση των απαρχών της στη μεταπολεμική περίοδο (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος) που ήλθε ως απόρροια της εδραίωσης του κράτους πρόνοιας σε ολόκληρη την Ευρώπη. Σε κεντρική του στόχευση αναδείχθηκε η παροχή καθολικής, δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Το εκπαιδευτικό σύστημα προσέλαβε ένα αμιγώς συγκεντρωτικό χαρακτήρα και εξυπηρετούσε αιτήματα που εγείραν ειδικές κοινωνικές ομάδες στο πλαίσιο της κορπορατιστικής συνεννόησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και το κράτος. Ωστόσο, στις σημερινές διαφοροποιημένες συνθήκες το μοντέλο αυτό διασυμφώνησης έπαψε να ισχύει και υποκαταστάθηκε από ένα μεταβιομηχανικό πρότυπο οργάνωσης εστιασμένο στη διάχυση της γνώσης και τη διαρκή ροή της πληροφορίας. Συνακόλουθα, το εκπαιδευτικό σύστημα υπόκειται σε ένα ριζικό μετασχηματισμό και ανασυγκρότηση προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια στις προκλήσεις της νέας εποχής και να ικανοποιήσει τις ανάγκες πολυειδών ομάδων πίεσης και συμφερόντων. Το θεωρητικό πλαίσιο του πλουραλισμού αποδεικνύει τη χρησιμότητα του στη σημερινή συγκυρία μιας και μας παρέχει ένα απαράγραπτης σπουδαιότητας ερμηνευτικό εργαλείο για να ανατέμνουμε τις αντιφάσεις, συγκρούσεις, συμβιβασμούς και διαπραγματεύσεις που λαμβάνουν χώρα σε ένα καθεστώς αναπροσαρμογής και ρευστότητας. Ρίχνει άπλετο φως στις διαντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα συμπληρωματικά συμφέροντα στο χώρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στις παρεμβάσεις των κρατικών φορέων στη συστηματοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά : Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΠ); Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΣ), Πλουραλισμός; Κοινωνία της Γνώσης

Abstract

In this text an attempt is being made to provide a brief outline of the key traits that the educational policy acquired through its development. At first, its initiation is delineated as an aftermath of the establishment of the Welfare State set up at the end of the Second World War. Education was protected as a free of charge and inalienable social right for all the citizens without any exceptions. However, it was centrally directed and bore the characteristics of a corporatist model with only a few organisations being consulted in the educational process. In the 1970's, along with the collapse of Keynesianism, the previous educational model exhausted its usefulness as the rapid diffusion of information and the prevalence of knowledge marked the beginning of a new post-industrialist era.

Gradually the state lost its earliest vigor and the arrival into the scene of new pressure groups transformed the educational milieu in a radical manner. The spread of technology and the multicultural character of communication enabled the exchange of ideas among diverse interests and therefore necessitated the incorporation of diverse voices into the educational procedure.

Keywords: Educational Policies; Educational System; Pluralism, Information Society

Εισαγωγή

Θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον Δρ. Κωνσταντίνο Καλέμη για αυτή την πραγματικά σπουδαία πρόσκληση. Θεωρώ εξαιρετικά τιμητικό να συμμετέχω στην παρούσα εξαιρετικά σημαντική διοργάνωση ανάμεσα σε τόσο έγκριτους ακαδημαϊκούς και καλεσμένους. Στις σελίδες που ακολουθούν θα επιχειρήσω να κάνω μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ανάπτυξης του ΕΣ στο διεθνές μεταπολεμικό πλαίσιο, κατόπιν θα επικεντρωθώ στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε την εποχή της κυριαρχίας της κοινωνίας της γνώσης που βιώνουμε και τέλος θα εστιάσω το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στο θεωρητικό μοντέλο του πλουραλισμού αναδεικνύοντας παράλληλα τη χρησιμότητα του στην πολυδιάστατη πραγματικότητα του σήμερα.

Σύντομη περιοδολόγηση της ΕΠ

Με το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου κεντρική πτυχή της ενεργοποίησης του κράτους πρόνοιας αποτέλεσε η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως μιας κοινωνικής διαδικασίας που προήγαγε το γενικό καλό⁹¹. Η ταχύρρυθμη οικοδόμηση στέρων εκπαιδευτικών θεσμών και η συνακόλουθη αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση συναρτήθηκε αξεδιάλυτα με την παρατηρούμενη μεγέθυνση της καπιταλιστικής παραγωγής και τη ζήτηση για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό προκαλώντας μια ανοδική τάση των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων. Υπογράφηκε ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο που προήγαγε τη δημιουργία συνθηκών ευρύτερων κοινωνικών συμμαχιών και συναινέσεων στην άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι κορπορατιστικές στρατηγικές που ακολουθήθηκαν διήλθαν από μια πολλαπλότητα συγκρούσεων, αντιφάσεων, διαπραγματεύσεων και συναινέσεων ανάμεσα στις ομάδες ενδιαφέροντος που εμπλέχτηκαν άμεσα ή έμμεσα στη χάραξη τους υπό την άγρυπνη καθοδήγηση του κράτους. Υπό αυτό το πρίσμα, παρατηρήθηκε μια καινοτόμα αλλαγή των οριοθετήσεων των επιλεγόμενων πρακτικών που συνοδεύτηκε από ξαφνικές συμπήξεις ή διαλύσεις συνομαδώσεων και ιδεολογικών συμφερόντων. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προήλθαν ως πολυποίκιλες αποκρίσεις σε συγκεκριμένες ανάγκες και πιέσεις ομάδων συμφέροντος που επέδρασαν καταλυτικά, με το σχεδιασμό και το λόγο τους, στο περιεχόμενο και το σώμα δράσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

⁹¹King, A. (1983). The Political Consequences of the Welfare State. In Spiro, S.E. & Yuchtman-Yaar, E. (Eds.), *Evaluating the Welfare State* (pp.12). USA, New York: Academic Press.

Ικανός αριθμός διανοητών της εμβέλειας των AdamSmith και MiltonFriedman⁹² διατράνωσαν την υποχρέωση του κράτους μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής να καλλιεργήσει στη συνείδηση των πολιτών το δημόσιο πνεύμα και την αποδοχή των θεσμών ώστε να διασφαλίσει τις ίδιες τις συνθήκες νομιμοποίησης του και την ευρύτερη συστημική ισορροπία.

Έγινε σταδιακά αντιληπτό ότι η τυφλή επιδίωξη εξατομικευμένων οικονομικών στοχοθεσιών κατέτεινε με μαθηματική ακρίβεια στην εξάντληση και απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χρειαζόταν η παρέμβαση του πολιτικού πεδίου για την επίλυση των ανακυπτόντων προβλημάτων. Η παροχή απαραίτητων κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών όπως για παράδειγμα η εξασφάλιση καθολικής εκπαίδευσης συνδέθηκε άρρηκτα με το σκοπό της ικανοποίησης των πόθων ολόκληρου του πληθυσμού. Κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960, το πρότυπο της ΕΠ που άκμασε διακρίθηκε από μία ιδιαίτερη λογική συνάρθρωσης του ΕΣ συνολικά με τη βιομηχανική παραγωγή. Στην πλειονότητα των αναπτυγμένων καπιταλιστικών δημοκρατιών η εκπόνηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συνυπήρξε με ένα ευρύτερο προγραμματισμό της οικονομικής ζωής. Το εφαρμοζόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο απαρτίστηκε από δύο διακριτά σκέλη. Το πρώτο αντιστοιχούσε στην οικονομική ορθολογικότητα και περιέλαβε μια μελετημένη παρέμβαση στην προσφορά εργασίας ώστε να προσφερθεί η ποιοτική και ποσοτική διάπλαση των δεξιοτήτων και ειδικοτήτων που ταίριαζαν στη δυναμική της οικονομικής μεγέθυνσης. Η εμφύσηση επαρκούς εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως ανταπόκριση στα αιτήματα εκβιομηχάνισης και ενσωμάτωσης του διογκωμένου προλεταριάτου των νεοπαγών πόλεων. Δεύτερον, μέσω της κοινωνικής ορθολογικότητας προάχθηκε η διεύρυνση και ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς ολόένα και μεγαλύτερες κοινωνικές συνιστώσες εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προϊούσα μαζικοποίηση της εκπαίδευσης στηρίχθηκε στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών και ενθάρρυνε τη χρηματοδότηση από πηγές που αναδιένειμαν το εισόδημα και ενίσχυσαν τη θέσπιση δικαιωμάτων. Προωθήθηκαν πολιτικές που ενδυνάμωσαν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, παρατείναν τη χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης στα σχολεία, κατέλυσαν τους φραγμούς ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και διευκόλυναν προοπτικές μεγαλύτερης διαπερατότητας μεταξύ των σχολικών δικτύων.

Ταυτόχρονα η αύξηση της παραγωγικότητας και η συνεχής βελτίωση του βιοτικού επιπέδου επέτρεψαν την ευκολότερη συμμετοχή των μικροαστικών στρωμάτων στην εκπαιδευτική λειτουργία. Η εξελισσόμενη αυτοματοποίηση της παραγωγής σε συνδυασμό με τη ραγδαία άνοδο της γυναικείας μισθωτής εργασίας παρότρυνε τους νέους να ανεβάσουν το μορφωτικό τους επίπεδο προσδοκώντας τη βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας. Κυριάρχησε ως επί το πλείστο, ένα συγκεντρωτικό είδος ΕΠ όπου η εφαρμογή μιας ενιαίας, κρατικά κατευθυνόμενης γραμμής εξασφάλιζε την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την ισοκατανομή των οικονομικών πόρων. Η κρατική γραφειοκρατία αποτέλεσε το σημαντικότερο εργαλειακό μηχανισμό για την σωστή οργάνωση, διοίκηση και έλεγχο του ΕΣ και της διακίνωσής του με τα άλλα υποσυστήματα. Μέσα σε αυτό το ρυθμιστικό πλαίσιο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνυφάνθηκε στενά με τη διαφύλαξη της εύρυθμης λειτουργίας του συνολικότερου ΕΣ και την εμπέδωση της εξωτερικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του. Ήταν συχνές οι περιπτώσεις κορπορατιστικώνδιασυμφωνήσεων των ενδιαφερόμενων ομάδων που κατόρθωσαν να περάσουν τις δικές τους στοχεύσεις, στα πλαίσια όμως της γενικότερης εποπτείας τους από την εκάστοτε κυρίαρχη κυβέρνηση. Η προώθηση αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε ιστορικά με τη δράση διακριτών συνομαδώσεων σαν τις ενώσεις εκπαιδευτικών, τις λέσχες διανοούμενων και τους συλλόγους εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνταν υπό την κρατική καθοδήγηση. Η ανάληψη επίσης εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από την τοπική αυτοδιοίκηση περνούσε από το άγρυπνο βλέμμα των κρατικών λειτουργών. Η καμπάνια αφομοίωσης των μειονοτήτων στα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα δυσχεράνθηκε λόγω της απόκλισης που εμφανίστηκε ανάμεσα στο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των πληθυσμών αυτών με το αντίστοιχο της κυρίαρχης χώρας. Σωρεία πρωτοβουλιών εκμάθησης της επικρατούσας γλώσσας και

⁹²Friedman, M. (1982). Capitalism and Freedom. Chicago, USA: The University of Chicago Press.

θεμελίωσης πολιτισμικών συμπεριφορών αποθάρρυναν την ουσιαστική θεσμική-εκπαιδευτική έκφραση της ετερότητας των μειονοτικών ομάδων και απέτρεψαν την ομαλή εισδοχή τους στο κοινωνικό σώμα.

Η άφιξη της κοινωνίας της γνώσης

Η δεκαετία του 1970 σηματοδότησε μια εποχή που θα σήμανε το τέλος της ως τότε ισχυρής κρατικής παρέμβασης στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η πρώτη ένδειξη μεταβολής του κλίματος ήρθε ως απότοκος των μαζικών εξεγέρσεων της νεολαίας και των φοιτητών σε διάφορες δυτικές πρωτεύουσες την ώρα που οι διαδοχικές πετρελαϊκές κρίσεις αποδείκνυαν τη διάψευση της επικρατούσας οικονομικής ορθολογικότητας και επέφεραν την απότομη συρρίκνωση των προνοιακών πολιτικών του κράτους. Η ραγδαία εμφάνιση του φαινομένου του στασιμοπληθωρισμού προκάλεσε αναπάντεχες δημοσιονομικές κατολισθήσεις, ανατρέποντας τις ισχύουσες πρακτικές σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αφού η υφέρπουσα χρηματοοικονομική αστάθεια και η παρατεταμένη ύφεση οδήγησαν στην αχρήστευση των δεξιοτήτων και ειδικοτήτων που καλλιεργούσε το ΕΣ απομυζώντας παράλληλα τους διαθέσιμους χρηματοδοτικούς πόρους. Ως απόρροια, το εκπαιδευτικό πρότυπο προσανατολίστηκε σε νέους ορίζοντες όπου η αρχή της υπερίσχυσης του φορολογούμενου έδωσε τη θέση της στην αρχή της παντοκρατορίας του καταναλωτή-χρήστη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών⁹³. Επιχειρήθηκε έτσι μια ρηζικέλευθη στροφή της εκπαιδευτικής πορείας προς την αγορά εργασίας και υλοποιήθηκαν ενεργές πολιτικές απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας. Έλαβε τμηματικά χώρα μια καταφανής μετάβαση από συστήματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών με καθολικό χαρακτήρα σε περισσότερο επιλεκτικά ΕΣ προσανατολισμένα σε μεμονωμένες ομάδες. Το σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι και οι διεθνείς οργανισμοί πρόταξαν τη σπουδαιότητα πειραμάτων όπως η ευέλικτη εξειδίκευση που εδράστηκε στην καλλιέργεια μιας αρχικής γενικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που επέτρεψε την εύκολη προσαρμογή των ατόμων σε ένα ή και διαφορετικά αντικείμενα απασχόλησης που διαρκώς μετασχηματίζονταν εξελικτικά.

Η καταϊγιστική εισροή των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική διαδικασία μετέτρεψε την εξειδικευμένη εκτέλεση καθηκόντων σε πολυσύνθετη λειτουργία όπου δημιουργήθηκε ένα είδος συλλογικού εργαζόμενου εξοπλισμένου με ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δυναμικής πρωτοβουλίας. Η αλματώδης διάδοση justintime μεθόδων εναρμόνισης της παραγωγής με τις παραγγελίες επέβαλλε την έγκαιρη εναλλαγή καθηκόντων. Στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια διευρύνθηκε το φαινόμενο της συγκεντροποίησης αρμοδιοτήτων και ελέγχων, γεγονός που απαιτούσε τη σε βάθος γνώση πολλαπλών αντικειμένων. Η εργασία, οι δεξιότητες και τεχνικές που βρίσκονταν αποθηκευμένες στο μυαλό και το σώμα των εργαζομένων ρευστοποιήθηκαν και υιοθετήθηκαν καινούριες πρακτικές πολυμορφίας συμβάλλοντας στον ριζικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης της παιδείας με την εκπαίδευση. Κυριάρχησε λοιπόν ένας αυξανόμενος προσανατολισμός προς τον επιχειρηματικό και βιομηχανικό κόσμο, η παιδαγωγική διδακτική στράφηκε περισσότερο σε εμπειρικές εργασίες που πρόσφεραν πρακτικές και βιώσιμες λύσεις παρά σε ακαδημαϊκά προσαρμοσμένες μεθόδους. Προτιμήθηκαν τα εξατομικευμένα συμβόλαια μαθήσεως όπου οι μαθητές καλούνταν να αναλάβουν αμέσως την ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη και αναπτύχθηκαν πρωτόφαντες μορφές αξιολόγησης στενά συνυφασμένες με έλλογα

⁹³Γράβαρης, Δ.Ν. (2005). Από το Κράτος στο Κράτος. Σε Γράβαρη, Δ. & Παπαδάκη, Ν. (Εκδ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.31). Αθήνα: Σαββάλας.

κριτήρια κι όχι με κανόνες. Καθιερώθηκε η δέσμευση στη δια βίου μάθηση ως επανεκπαίδευση που εκτείνονταν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των ατόμων, καθώς και η αναμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων στην κατεύθυνση της εμπέδωσης πιο πολύπλευρων δομών που να παρέχουν υψηλότερο βαθμό αυτονομίας.

Το παράδειγμα της Σουηδίας είναι αρκετά διαφωτιστικό, με τον κρατικό φορέα να διαθέτει στα σχολεία ένα ορισμένο ποσό ανά μαθητή. Τα τελευταία το διαχειρίζονταν από μόνα τους, διατύπωναν τις αναγκαίες προδιαγραφές του μαθησιακού περιεχομένου κάθε βαθμίδας και επέβλεπαν πόσο πιστά τηρούνταν έχοντας τη δυνατότητα να διαλέξουν ποια κατεύθυνση τους έκφραζε π.χ. η ενασχόληση με τον αθλητισμό ή η μουσική εκπαίδευση. Το πολύπλευρο σχολικό ίδρυμα πλεονεκτούσε στο ότι παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να απελευθερώσουν τις ιδιαίτερες τους κλίσεις και ενδιαφέροντα. Σε ότι αφορά τα χαρισματικά παιδιά δέσποσε η τάση να προβλέπεται ότι θα αποφοιτήσουν νωρίτερα (απολυτήριο Γυμνασίου στα 12 αντί τα 13 χρόνια). Αντίθετα τα παιδιά με μικρότερη ευχέρεια κατανόησης στα θεωρητικά μαθήματα ενθαρρύνθηκαν να επιμηκύνουν την παρακολούθηση έτσι ώστε όταν τελειώσουν να αποκτήσουν παράλληλα επαγγελματική κατάρτιση συνδυάζοντας το απολυτήριο με πρακτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο καταπολέμησης των ανισοτήτων και της υποβόσκουσας παραπαιδείας προτάθηκαν συμπληρωματικά οργανωτικές μεταρρυθμίσεις που θα ενοποιούσαν δημοτικό και γυμνάσιο θα εμπλούτιζαν τον υπάρχοντα εξοπλισμό με πιο σύγχρονο και θα προσέφεραν ενισχυτική μάθηση μέσω της θέσπισης του ολοήμερου σχολείου. Σε μια περίοδο που οι κοινωνίες προσέκτησαν μια διάσταση πολυφυλετικών και εθνικά διαφοροποιημένων υποσυστημάτων με κάθετες ταξικές πολώσεις, σεξουαλικούς διαχωρισμούς και εθνοτικές διαφοροποιήσεις επιβλήθηκε εκ των πραγμάτων η εκπαιδευτική ένταξη και ενσωμάτωση των αναδύομενων ετεροτήτων. Η διαπολιτισμική πρόταση πολιτικής στην εκπαίδευση ήρθε αντιμέτωπη με τη λελογισμένη διαχείριση της διαφοράς που ενδημούσε στο πολυπολιτισμικό μας περίγυρο εμπνεόμενη από τα αξιώματα της ισοτιμίας των πολιτισμών, την κατοχύρωση της διπολιτισμικότητας και διγλωσσίας των ετεροειδών ομάδων που συνθέτουν το σημερινό συμπίλημα νοοτροπιών και κοσμοαντιλήψεων⁹⁴. Τα επιλεγόμενα κριτήρια προσέγγισης των ανομοιομόρφων ομαδώσεων πρέπει να απέχουν από προκαταλήψεις που πηγάζουν από την κυρίαρχη ομάδα αλλά τουναντίον οφείλουν να στοχεύουν στην πολιτισμική ανταλλαγή και την αμοιβαία αλληλεπίδραση, την άρση υποκειμενικών και αντικειμενικών προσκομμάτων και την εξασφάλιση σε όλους τους εκπροσώπους των φυλετικών συνόλων ίσης εκπαιδευτικής εμπειρίας, προετοιμάζοντας συνάμα το έδαφος για τη διατήρηση της διαφορετικής κουλτούρας και την ομαλή προσαρμογή της στην υπάρχουσα.

Το 2006, ο Αυστρο-Αμερικανός κοινωνιολόγος Peter Drucker ονόμασε τη σύγχρονη πραγματικότητα μετα-καπιταλιστική μιας και η διάχυση της γνώσης είχε αναχθεί σε κύριο συντελεστή του παραγωγικού μηχανισμού⁹⁵. Υποστήριξε ότι αποτελούσε κτήμα των δημιουργών της οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να την αναπαράγουν και να τη μεταφέρουν εκεί που εργάζονταν. Η νεο-εμφανιζόμενη κοινωνία της γνώσης εμφάνιζε σημάδια έκδηλης διαφοροποίησης από την προγενέστερη τάξη πραγμάτων αφού το σημείο εστίασης της μετατοπίστηκε στα άυλα αγαθά και τόσο η παραγωγή των υλικών μέσων εφαρμογής τους όσο και οι υπηρεσίες χρήσης τους βρέθηκαν εγκατεστημένες σε διαφορετικά μέρη του πλανήτη. Παρατηρήθηκε επομένως μια αναμόρφωση της σημασίας και του ρόλου που διαδραμάτιζε η γνώση στις μέρες μας. Ενώ στο παρελθόν προερχόταν από τη συσσώρευση ατομικών εμπειριών και τυποποιημένων πληροφοριών για πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, συγκαιρινά συμποσούνται ισοδυναμούσε με την ικανότητα για αναζήτηση, συνδυασμό και δημιουργία με σκοπό την επίλυση ακανθωδών δυσχερειών. Ένα από τα ευχάριστα παρεπόμενα που συνεπιφέραν οι νέες θεωρήσεις και χρήσεις της γνωστικής επανάστασης συνδέθηκε με το πλάσιμο πρωτότυπων εννοιών σαν αυτή της διεπιστημονικότητας. Η διακήρυξη της Μπολόνιας έκανε λόγο πρώτη φορά για ενιαία προγράμματα σπουδών και έρευνας,

⁹⁴ Παπαδάκης, Ν.Ε. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁹⁵ Drucker, P.F. (1994). Post-Capitalist Society. New York, USA: HarperCollins Publishers.

που προήγαγαν τη διεπιστημονική συνεργασία. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στη σημασία της διεξαγωγής πολυμερούς έρευνας και της διεπιστημονικής αναζήτησης ως μέσο ανόρθωσης της εκπαιδευτικής στάθμης σε ολόκληρη την Ευρώπη. Έγινε ευρύτερα κατανοητό ότι η πολυπλοκότητα των σύγχρονων διακυβευμάτων και η μετάδοση της γνώσης καθιστούσε αδύνατο για ένα άτομο να επεξεργαστεί αναλυτικά ένα τομέα γνώσης που ξεπερνούσε το εύρος της ειδικότητας του. Κρίθηκε συνεπώς αναγκαία η αλληλεπίδραση με φορείς άλλων επιστημονικών τομέων για να φτάσουμε στην πληρέστερη κατανόηση της συνθετότητας των αναφυόμενων ζητημάτων.

Η εκπαίδευση επηρεάστηκε άμεσα από την εν λόγω εξέλιξη γιατί έπρεπε να καλύψει διδακτικά ένα θέμα από όλες τις μεριές του συνεξετάζοντας ετερογενείς πτυχές και παραμέτρους. Οι μαθητές υπό τις παρούσες συνθήκες μυήθηκαν σε ένα ειδικό θέμα μέσα από το πρίσμα πλείστων γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να το κατατάξουν και να το τοποθετήσουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Οι ανακατατάξεις αυτές δεν άφησαν ανέγγιχτη τη σύνθεση των ερευνητικών ομάδων που απαρτίζονταν πλέον από επιστήμονες που διέθεταν ετεροειδή γνωστικά οπλοστάσια π.χ. της πολιτικής κοινωνιολογίας, της οικονομικής ανθρωπολογίας κ.α. Αν θέλει να ανταποκριθεί με αξιοότητα στις προκλήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής η εκπαίδευση οφείλει να ακολουθήσει την ατραπό της διεύρυνσης των γνωστικών οριζόντων του ατόμου δια μέσου μιας τρισυπόστατης διαδικασίας. Αυτή δομείται αρχικά γύρω από την προσπάθεια να αποκτηθεί μια πραγματική ενσυνείδηση της αληθινής σημασίας της ουσίας των πραγμάτων και της ρέουσας πραγματικότητας που μεταμορφώνεται ακατάπαυστα. Κατά δεύτερον, είναι εκ των ων ουκ άνευ η εμφύσηση πνεύματος συνεχούς δημιουργικότητας συνοδευόμενης από συντονισμένες ενέργειες για την τόνωση της ικανότητας κρίσης και λήψης αποφάσεων. Όπως καταδείχθηκε με γλαφυρότητα από το πόρισμα της Commission η δημοκρατία στηρίζεται στην απόφαση που παίρνει η πλειοψηφία στα κρίσιμα θέματα που λόγω της πολυμερούς φύσης τους συνεπάγονται την κατοχή αυξημένης ποσότητας γενικών γνώσεων. Επομένως η επιλογή εκείνου του τρόπου εκπαίδευσης που θα δώσει στα άτομα τον έλεγχο των τεχνολογικών εργαλείων που θα αξιοποιήσουν με ευχέρεια εξυπηρετεί σε μέγιστο βαθμό τη δημοκρατική ανάπτυξη.

Προκειμένου η εκπαίδευση να προστατεύσει τους νέους από το απειλητικό φάσμα της ανεργίας και να ομαλοποιηθεί η προσαρμογή τους στις μεταλλαγές της βιομηχανικής εργασίας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός ενδείκνυται να προσηλωθεί στην εξύψωση του επιπέδου της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η συνεχής κατάρτιση συντελεί με τη σειρά της στη επίτευξη της κατάλληλης ισορροπίας ανάμεσα στην απόκτηση γνώσης και την πρόσκτηση των δεξιοτήτων που θα ωθήσουν το άτομο προς τη μαθησιακή αυτονομία. Προέχει επομένως, η βασική εκπαίδευση να περιλαμβάνει τρία θεμελιώδη συστατικά γνωρίσματα την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική που θεωρούνται οι προϋποθέσεις αποφυγής της πρώιμης σχολικής αποτυχίας.⁹⁶ Προβάλλει ως απαραίτητη επίσης η πρώιμη έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εσαεί διάρκεια της με διάφορες μορφές στα πλαίσια της δια βίου μάθησης καθώς και η ενθάρρυνση εκμάθησης ξένων γλωσσών. Σε απώτερη στόχευση των παραπάνω δράσεων ανέρχεται ο λειτουργικός συνδυασμός των κατακτηθέντων δεξιοτήτων μέσω των παραδοσιακών οδών με αυτές που αποκτήθηκαν μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και την προσωπική προσπάθεια. Οι ενδεικτικές προτάσεις του νεοσύστατου Ευρωπαϊκού εκσυγχρονιστικού παραδείγματος συνοψίζονται στην καθιέρωση μιας εμπλουτισμένης, ευρείας και ανανεώσιμης βάσης γνώσης εμποτισμένης από τις νέες τεχνολογίες και την παραγωγή του κατάλληλου λογισμικού. Συνακόλουθα, υπογραμμίστηκε ο εποικοδομητικός ρόλος της ανοικτής και εξ' αποστάσεως μάθησης καθώς και των δικτύων των πολυμέσων στην επιλεγμένη μέθοδο διδασκαλίας. Γίνεται ειδική αναφορά στην αξιοποίηση και περαιτέρω εδραίωση του μοντέλου των δικτύων μάθησης ως προαγωγού της εκπαιδευτικής συνεργασίας και της εμβάθυνσης της συμμετοχής των τοπικών κοινοτήτων στο καθολικό μορφωτικό εγχείρημα.

⁹⁶ Λαφονταίν, Ο. & Μύλλερ, Κ. (1999). Μη Φοβάστε την Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Πόλις.

Ο Πλουραλισμός ως σύγχρονο θεωρητικό πρόταγμα

Στη σημερινή θεωρητική συζήτηση παρουσιάζονται διαφοροποιημένες προσεγγίσεις αναφορικά με την κατανόηση της εκπαίδευσης ως δημόσιας λειτουργίας. Μια από τις βασικότερες εννοιολογικές θεωρήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά η πλουραλιστική σχολή. Το πλουραλιστικό μοντέλο εμφανίζεται κυρίως στην πιο νεωτερική μορφή των δημοκρατικών πολιτευμάτων και φαίνεται να κατακτά και να εξαπλώνεται σε ολοένα και περισσότερες δομές οργάνωσης της κοινωνίας. Αναφέρεται κυρίως στο ρόλο και τη δράση των οργανωμένων ομάδων διαχωρίζοντας τις σε νομιμοποιημένες ή μη, ανάλογα με το βαθμό αναγνώρισης που απολαμβάνουν από την κρατική διοίκηση. Σύμφωνα με την πλουραλιστική κοσμοθεωρία κάθε επιμέρους συσσωμάτωση διαθέτει ίσες πιθανότητες με τις υπόλοιπες να έχει ελεύθερη πρόσβαση στον κρατικό μηχανισμό προκειμένου να προωθήσει τα συμφέροντά της. Η πολιτική οράται ως χώρος που επιτρέπει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως ενώ η εξουσία δεν αποτελεί μονοπώλιο κανενός αλλά διαμοιράζεται ομοιόμορφα μεταξύ μειονοτήτων που δραστηριοποιούνται σε επιμέρους τομείς, υφίστανται τον έλεγχο και τους περιορισμούς των άλλων ομάδων, με την κυβέρνηση να παίζει το ρόλο του διαιτητή. Η πλουραλιστική ενόραση τάχθηκε ευνοϊκά απέναντι στις ομάδες συμφερόντων που αντιμετωπίστηκαν τελικά ως το θεωρητικό θεμέλιο των σύγχρονων φιλελεύθερων δημοκρατιών. Στο δεοντολογικό επίπεδο, η πλουραλιστική θεώρηση πρέσβευε ότι ο πολλαπλασιασμός των ομάδων που επήλθε ως απόρροια του προϊόντος κοινωνικο-οικονομικού εκσυγχρονισμού συντέλεσε στην εμπέδωση της δημοκρατικής ομαλότητας καθώς δημιουργήθηκαν ενδιάμεσα διαμεσολαβητικά σώματα που επικάθησαν στο διάκενο κράτους-κοινωνίας φιλτράροντας τα στη διαδικασία άρθρωσης αιτημάτων και εξομαλύνοντας τα κοινωνικά σχίσματα προτού αυτά πάρουν επικίνδυνες διαστάσεις απειλώντας τη συνοχή της κυρίαρχης κρατικής εξουσίας.⁹⁷

Στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον, όπου χαρακτηρίστηκε από αυξημένο βαθμό πολυπλοκότητας και ταχείς ρυθμούς ανακατατάξεων και μετατροπών οι καλά διαρθρωμένες συνενώσεις αναγκάστηκαν να στραφούν ολοένα και περισσότερο προς το κράτος προκειμένου να προωθήσουν δυναμικά τις ιδιωτικές υποθέσεις τους και να επιτύχουν τα προσφορότερα γι αυτές αποτελέσματα. Ο λεπτομερής σχεδιασμός και η εφαρμογή δημόσιων πολιτικών σε κάθε δεδομένη συγκυρία, χρησιμοποίησαν ως μοναδικό τους κριτήριο την εξισορροπητική διαπάλη αντίρροπων συμφερόντων που πάλεψαν λυσσασμένα για να αποκτήσουν πρόσβαση στον κρατικό μηχανισμό και να αισθανθούν πιο ασφαλή μέσω του προσπορισμού σημαντικών ωφελημάτων. Από τη δική τους μεριά, οι κρατικοί φορείς προσπαθώντας να μεγεθύνουν τους εξομοιωτικούς και να αποτρέψουν τυχόν φυγόκεντρους κλυδωνισμούς επιδίωξαν επίμονα τον ανακαθορισμό των θεμάτων που αποτέλεσαν αντικείμενο διακύβευσης και την εξομάλυνση των κοινωνικών συγκρούσεων. Η διατήρηση της ομαλότητας προάχθηκε αποτελεσματικότερα με τη συνεχή διοχέτευση παραχωρήσεων και την απρόσκοπτη αναπροσαρμογή των πολιτικών στοχεύσεων ώστε να εδραιωθούν διαδικασίες συναίνεσης ανάμεσα στις νεοπαγείς ομάδες. Η πολιτική σταθερότητα εξασφαλίστηκε επίσης με την αθρόα ένταξη τους σε ετερόκλητα σχήματα αντιπροσώπευσης όπου η προσχώρηση σε αυτά συνέβαλλε αιτιωδώς στην απόκτηση αμοιβαίου πνεύματος μετριοπάθειας λόγω των αντιφατικών ρόλων που οι ετεροειδείς ομάδες πίεσης κλήθηκαν να διαδραματίσουν.

Πιο συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης διακρίνουμε δύο κατηγορίες συμφερόντων. Πρώτον αυτά των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία δάσκαλοι, διοικητικοί, γονείς,

⁹⁷McFarland, A.S. (1969). Power and Leadership in Pluralist Systems. California, USA: Stanford University Press.

μαθητές. Για παράδειγμα όταν αναφερόμαστε στο περιεχόμενο και το εύρος του προγράμματος σπουδών εξυπνοούμε την ανάγκη απορρόφησης αυξανόμενου αριθμού πτυχιούχων και τη σύμπτυξη συμμαχιών συμφερόντων μεταξύ εκπαιδευτικών, φροντιστηρίων και υπουργείου παιδείας. Αφορά ωστόσο και συμφέροντα έμμεσα εμπλεκόμενα όπως οι κυβερνητικοί θεσμοί, οι εργοδότες, τα συνδικάτα, οι σύλλογοι και οι διεθνείς οργανισμοί. Αυτοί σχετίζονται κυρίως με συγκεκριμένα ζητήματα π.χ. επαγγελματική κατάρτιση ή προώθηση γενικότερων εκπαιδευτικών κατευθύνσεων π.χ. ιδεώδες του εθελοντισμού. Παρατηρούμε μια διάχυτη προσπάθεια καθορισμού της ΕΠ από οργανώσεις συμφερόντων που εμπλέκονται στην εφαρμογή της. Διδασκαλικές ομοσπονδίες, ενώσεις εκπαιδευτικών και σύλλογοι γονέων αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις μορφωμάτων που διαμορφώνουν και επηρεάζονται από την ΕΠ, ασχολούνται συστηματικά με όλες σχεδόν τις πτυχές της και παράλληλα προβάλλουν τις επαγγελματικές, μισθολογικές διεκδικήσεις των μελών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρω ότι οι οποιεσδήποτε μεταρρυθμίσεις προτείνονται απηχούν την πρόθεση των λιγότερο νομιμοποιημένων συμφερόντων για αλλαγή της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πλουραλιστικό πρότυπο εκπαίδευσης υποστηρίζει τον αυθόρμητο σχηματισμό των ομάδων, τον αριθμητικό πολλαπλασιασμό και την οριζόντια επέκταση τους καθώς και την ύπαρξη ενός υγιούς ανταγωνισμού μεταξύ τους. Η συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων εξηγείται με βάση τη θεώρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πρεσβεύει ότι οι βασικές κατευθύνσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής χαράσσονται από τη διαπραγμάτευση, συναλλαγή ή και σύγκρουση ετεροειδών δυνάμεων που κατέχουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων. Καμία πλευρά δεν αποκλείεται και η κυβέρνηση καταβάλλει άοκνες προσπάθειες συγκερασμού των αποκλινουσών απόψεων. Η εκπαιδευτική πολιτική λοιπόν προκύπτει ως το μη ηθελημένο αποτέλεσμα διασυμφώνησης ανάμεσα σε παράλληλες συνομαδώσεις ενδιαφέροντος, όπως των επαγγελματικών ομάδων, της πολιτείας, συλλόγων γονέων κ.α. Η πολυμερής συνεννόηση που αναδεικνύεται με αυτό τον τρόπο, κατατείνει σε ένα είδος συλλογικής διαχείρισης που προβάλλει ως η ιδανικότερη λύση στη σύγχρονη κρίση των εκπαιδευτικών θεσμών και τη νεοφιλελεύθερη επίθεση στο δημόσιο εκπαιδευτικό οικοδόμημα.

Δε λείπουν εντούτοις οι αναλυτικές δυσχέρειες και αντιφάσεις στις οποίες υποπίπτει η πλουραλιστική κοσμοαντίληψη. Η πλειονότητα των αποφθεγμάτων της χρησιμεύουν ως περιγραφικά μόνο εργαλεία που αδυνατούν να ρίξουν φως στο τρόπο που πολλές φορές διεξάγεται ο συγκερασμός διαφορετικών συμφερόντων και απόψεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παραμένει επίσης ασαφές ποια ομάδα άσκησε την καθοριστικότερη επίδραση και σε ποιο βαθμό επηρέασε την τελική λήψη μιας απόφασης. Αν εστιάσουμε στις ρυθμίσεις των ΕΠ και τις εισαγόμενες καινοτομίες, διαπιστώνουμε εύκολα ότι μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στη μορφή που αυτές αποκτούν παρά στο τι τελικά αλλάζει και τους λόγους που κάποιοι τις προασπίζονται και άλλοι τις αντιμάχονται. Αναδείχθηκε αδρά η αίσθηση πως η πλουραλιστική προσήλωση στην παρατήρηση εμπειρικά επαληθεύσιμων σχέσεων εξουσίας απέτυχε να ερευνήσει διεξοδικά την όψη της μη λήψεως αποφάσεων και της χειραγώγησης πόλων άσκησης πολιτικής. Ο προκαθορισμός της ατζέντας και η συρρίκνωση του πεδίου καίριων θεμάτων διαβούλευσης ελέγχθηκε καταναγκαστικά από μικρό αριθμό κεκτημένων συμφερόντων που κατόρθωσαν να προσδιορίσουν και να διαδώσουν τις κυρίαρχες αξίες, μύθους, τελετουργικά και θεσμούς. Για συγγραφείς όπως οι G. Parry⁹⁸ και P. Morris, μόνο μέσω της ενδελεχούς εξέτασης των πολιτικών ρουτινών που διέφυγαν της προσοχής των πλουραλιστών αναλυτών θα κατορθώσουμε να διαλευκάνουμε τη στρεβλή απονομή πολιτικών απολαβών στο υφιστάμενο πολιτικό στερέωμα και να κατανοήσουμε με επάρκεια την πυραμιδοειδή φύση του statusquo όπως απεικονίζεται γλαφυρά στην άδικη ανισοκατανομή συσσωρευμένου πλούτου και εισοδήματος. Στο ίδιο πνεύμα, ο Olson ανέφερε ότι τα μέλη μιας ευμεγέθους οργάνωσης δε συμμετείχαν σε αυτή λόγω των επιλεγμένων προσανατολισμών της αλλά δελεάστηκαν ως επί τω πλείστο από τα επιλεκτικά κίνητρα που προσφέρθηκαν μέσω των σαγηνευτικών προσφορών υπηρεσιών και άλλων αγαθών.⁹⁹

⁹⁸ Parry, G. (1969). Political Elites. New York, USA: Praeger Publishers.

⁹⁹ Olson, M. (1965). The Logic of Collective Action. Cambridge, Mass. USA: Harvard University Press.

Συνολικά όμως, η αποτίμηση της συνεισφοράς των επιμέρους ομάδων σε δίκτυα πολιτικής και ειδικότερα η πρόσβαση τους στη διάπλωση κρίσιμων διακυβευμάτων κρίνεται θετική. Στη σημερινή δύσκολη συγκυρία οι ετερόνυμες συσσωματώσεις συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα σε θεματικές που περιλαμβάνουν σωρεία παρεμβάσεων σε διακριτά επίπεδα και πεδία όπως η διαμόρφωση καταναλωτικών συνηθειών, οικολογικά θέματα, ζητήματα εκπαίδευσης, διατροφής και υγείας. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται η εμβέλεια και η συνθετότητα της πολιτικής διαχείρισης, βελτιώνεται ουσιαστικά η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται και απλώνεται το εύρος της δημοκρατικής μας ζωής. Ενδυναμώνεται η αίσθηση συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, απομακρύνονται τυχόν συγκρουσιακές αντιλήψεις και προωθούνται δυναμικά δυνατότητες ενσωμάτωσης νεοπαγών πληθυσμιακών στρωμάτων στον κοινωνικό ιστό και συμπεριφορές ανεκτικότητας και πολυπολιτισμικής προσαρμογής. Ας μην ξεχνάμε ότι στη σημερινές συνθήκες έχουμε γίνει μάρτυρες μιας πρωτόγνωρης ανθρωπιστικής κρίσης λόγω της ακατάπαυστης εισροής πολλαπλών προσφυγικών κυμάτων στη χώρα μας. Συνεπώς, η πλουραλιστική αντίληψη μας ωθεί εκ των πραγμάτων σε πολιτικές ομαλής ενσωμάτωσης των πληθυσμών αυτών τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τοπίο και διευκολύνει την ομογενοποίηση του πληθυσμού μιας επικράτειας.

Η χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας Σε Άτομα Με Κινητικές Αναπηρίες

Σαϊπά Παναγιώτα

Κοινωνική Λειτουργός

peggysaipa@yahoo.gr

Καραμπάτσου Γεωργία

Δασκάλα ειδικής αγωγής

gwgwkarabatsou@gmail.com

Μπαλογιάννη Θωμάη

Εργοθεραπεύτρια

thomi_1993@hotmail.com

Σκορδιαλός Εμμανουήλ

Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου

Αθηνών

manoskor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε μια εποχή που τα πάντα γύρω μας μεταβάλλονται με τεράστιους ρυθμούς. Η τεχνολογία και οι εφευρέσεις της έχουν συμβάλλει σε αυτή την αλματώδη πορεία και έχουν επηρεάσει τον τρόπο ζωής χιλιάδων ατόμων ανά τον κόσμο, ιδιαίτερα του Δυτικού πολιτισμού, ενώ παράλληλα έχουν διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των λαών, καταργώντας έτσι τα σύνορα. Συνεπώς, η χρήση των διαφόρων μορφών τεχνολογίας έχει συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων με σημαντική βελτίωση κυρίως στη ζωή ατόμων που βιώνουν κάποιας μορφής δυσλειτουργίας ή αναπηρίας. Αυτού του είδους η τεχνολογία, που ονομάζεται Υποστηρικτική Τεχνολογία και αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εισήγησης, είναι μία μορφή απλής ή υψηλής τεχνολογίας, η οποία χρησιμοποιείται και εξατομικεύεται σε Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες, προκειμένου να ανεξαρτητοποιηθούν σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό. Υπάρχει πλήθος συσκευών που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου, αλλά και τη μορφή αναπηρίας του (πχ. κινητική – σωματική αναπηρία). Για να αξιοποιηθεί όμως το κατάλληλο είδος Υποστηρικτικής Τεχνολογίας πρέπει πρώτα να αξιολογηθεί το άτομο σε όλους τους τομείς δεξιοτήτων από εξειδικευμένους επιστήμονες και έπειτα να χορηγηθεί το απαραίτητο βοήθημα υποστήριξης. Τέλος, στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται πρόταση για περαιτέρω έρευνα και πληροφόρηση ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου λόγω των διαφόρων οικονομικών και άλλων προβλημάτων τα άτομα με αναπηρίες δυσκολεύονται να προμηθευτούν και να αγοράσουν τις απαραίτητες συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας.

Λέξεις – κλειδιά: Υποστηρικτική Τεχνολογία; Άτομα με Ειδικές Ανάγκες; κινητική αναπηρία; Ειδική Αγωγή; Αξιολόγηση

Abstract

It is a fact that we live at a time when everything around us is changing at enormous rates. Technology and its inventions have contributed to this impetuous course and have influenced the way of life of thousands of people around the world, particularly western culture, while facilitating communication between peoples, thereby removing borders. Therefore, the use of different forms of technology has helped to improve the quality of life of all people with significant improvement especially in the lives of people experiencing some form of dysfunction or disability. This technology, called Assistive Technology and is the subject of this paper, is a form of simple or high technology, which is used and personalized to Disabled People in order to be as independent as possible. There are a number of devices that are used according to the individual needs of each individual, as well as the form of disability (eg kinetic - physical disability). However, in order to take advantage of the appropriate Assistive Technology, it is first necessary to evaluate the individual in all skill areas by qualified scientists and then to provide the necessary support aid. Finally, this paper presents the conclusions and proposes further research and information especially in Greece where, due to various economic and other problems, people with disabilities have difficulty obtaining and purchasing the necessary Assistive Technology devices.

Keywords: Assistive Technology; Disabled People; physical disability; Special Education; assessment

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που στόχο έχει να ενημερώσει τον αναγνώστη για τις διάφορες μορφές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται σε άτομα με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα σε εκείνα που παρουσιάζουν κινητικά ελλείμματα.

Έτσι, στο πρώτο κατά σειρά κεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο ορισμός της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, οι διάφορες κατηγορίες της αλλά και η επιστημονική ομάδα η οποία είναι υπεύθυνη για τη χορήγησή της στα άτομα με αναπηρίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα οριστούν τα άτομα με κινητικά αναπηρία, οι διάφορες μορφές της, αλλά θα γίνει λόγος και για τις επιμέρους συσκευές που μπορούν να αξιοποιήσουν άτομα με κινητικές διαταραχές, προκειμένου να ανεξαρτητοποιηθούν όσο αυτό είναι δυνατό στην κάθε περίπτωση και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Στο τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι αξιολογήσεις που πρέπει να λάβουν χώρα προκειμένου να χορηγηθεί η κατάλληλη συσκευή Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στο κάθε άτομο με αναπηρία, αλλά και η αξιοποίησή της ή μη στον ελλαδικό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

2.1 Ορισμός Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

Για την Υποστηρικτική Τεχνολογία (AssistiveTechnology) δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός, αλλά πλήθος αυτών, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ευρέως έως και σήμερα. Όμως, ο πιο αποδεκτός θεωρείται ο εξής: «Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι ένα ευρύ πεδίο συσκευών, υπηρεσιών, στρατηγικών και μεθόδων που εφαρμόζονται συνδυασμένα με σκοπό από τη μία πλευρά να μειώσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες και από την άλλη να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους» (Cook&Hussey, 1995 · Dooley, 1997).

2.2 Κατηγοριοποίηση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να κατηγοριοποιήσει την Υποστηρικτική Τεχνολογία (Hammel&Smith, 1993· Anson, 2001). Ένας από αυτούς τη διακρίνει σε:

- Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, δηλαδή στη χρήση του υπολογιστή από άτομα με αναπηρίες, τα οποία εκπαιδεύονται ώστε μέσω αυτού να εκτελέσουν καθημερινούς λειτουργικούς ρόλους
- Προσαρμοσμένη – Εναλλακτική Επικοινωνία (Alternative – AugmentativeCommunication): αφορά στις μεθόδους αντικατάστασης του συμβατικού προφορικού λόγου με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας, όταν παρουσιάζει ελλείμματα λόγω κάποιας μορφής αναπηρίας
- Περιβαλλοντικό έλεγχο (EnvironmentalControl): Αφορά στις μεθόδους χειρισμού των συσκευών του περιβάλλοντος μέσω μιας συγκεκριμένης συσκευής (Holme, Kanny, Gurthrie&Johnson, 1997)
- Ηλεκτρονικό Αναπηρικό Αμαξίδιο (PoweredWheelchair): καθιστά ικανά τα άτομα με αναπηρίες να μετακινούνται ανεξάρτητα στο χώρο και να επιτελούν καθημερινές δραστηριότητες που είναι αναγκαίες για την επιβίωσή τους (Chase&Bailey, 1990)

2.3 Η διεπιστημονική ομάδα της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας

Η εφαρμογή των Συσκευών Υποστηρικτικής Τεχνολογίας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλους τους χώρους διαβίωσης του ατόμου με αναπηρία. Όμως, η επιτυχημένη χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας προϋποθέτει την ύπαρξη και συνεργασία πολλών ειδικών καθότι αποτελεί μία περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία.

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι κύριες ειδικότητες που δυνητικά εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα κατά τη διαδικασία επιλογής και εφαρμογής της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας:

- Αρχιτέκτονας: είναι εκείνος που μελετά και διαμορφώνει ανάλογα το περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία με βασικό σκοπό τη διευκόλυνση της μετακίνησής του μέσω της άρσης τυχόν περιβαλλοντικών περιορισμών ή και της τροποποίησής τους (Cook&Hussey, 1995).
- Ειδικευμένος γιατρός: ο γιατρός θα ενημερώσει την υπόλοιπη ομάδα επιστημόνων τόσο για τη διάγνωση όσο και για την πρόγνωση της κατάστασης του ατόμου με αναπηρία. Έτσι, η γνώση της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης της δυσλειτουργίας του ατόμου θα εξασφαλίσει τη μακρόχρονη χρήση της ανάλογης Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (ή την επιλογή ενός εύκολα τροποποιήσιμου τύπου συσκευών) και θα αποτρέψει την κατασπατάληση χρήματος και ενέργειας.
- Ειδικός Παιδαγωγός: απαιτείται όταν η παρέμβαση αφορά σε παιδιά με δυσλειτουργία και μάλιστα ο ρόλος του είναι διπλός: πρώτον, η εφαρμογή εκπαιδευτικών μαθησιακών προγραμμάτων και δεύτερον η παροχή των κατάλληλων πληροφοριών για την επιλογή και χρήση μίας συσκευής που θα διευκολύνει την ικανότητα μάθησης του παιδιού και η καθοδήγηση στη χρήση του (Cook&Hussey, 1995).

- Ειδικός Τεχνικός Σύμβουλος: συνεργάζεται με τη διεπιστημονική ομάδα από τη μία για να ρυθμίζει τα θέματα λειτουργίας και ασφάλειας κατά την εγκατάσταση και τη χρήση των συσκευών και από την άλλη για να προσαρμόζει τα τεχνικά χαρακτηριστικά μιας συσκευής ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε περιστατικού, έτσι όπως αυτές έχουν εκτιμηθεί και καταγραφεί από τους θεραπευτές
- Εργοθεραπευτής: η εμπλοκή του εστιάζεται κυρίως στη βελτίωση της λειτουργικότητας και της ποιότητας ζωής του ατόμου με αναπηρία. Για το σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητο να κατέχει ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο εξειδικευμένης γνώσης, οργάνωση, εφευρετικότητα και δυνατότητα χρήσης μίας μεγάλης ποικιλίας απαιτούμενων προϊόντων προκειμένου να συμβάλλει σε ένα καλύτερο επίπεδο ζωής με την κάλυψη όσο γίνεται περισσότερων καθημερινών αναγκών (Bain, 1997).
- Κοινωνικός λειτουργός: πέρα από το συμβατικό του ρόλο ασκεί και έναν άλλο εξίσου σημαντικό που αφορά στη συνεργασία με τον ασφαλιστικό φορέα του ατόμου με αναπηρία και στη διερεύνηση οικονομικής κάλυψης της προτεινόμενης για το κάθε άτομο Συσκευής Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Beukelman&Mirenda, 1992).
- Λογοθεραπευτής: είναι απαραίτητο να αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας όταν η παρέμβαση αφορά σε άτομα με ελλείμματα στην ομιλία και την επικοινωνία.
- Νοσηλεύτης: ο ρόλος του είναι συνήθως υποστηρικτικός, ενώ κάποιες φορές καθίσταται καταλυτικός όταν το άτομο βρίσκεται σε κάποια νοσοκομειακή μονάδα και ξεκινά από εκεί ένα πρόγραμμα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (Bain, 1997).
- Φυσικοθεραπευτής: βοηθά ιδιαίτερα κατά τη φάση προσαρμογής του ατόμου στη χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας. Εκτιμώντας τις νέες κινητικές απαιτήσεις ως προς τη χρήση μιας συσκευής μπορεί μέσα από εξειδικευμένη παρέμβαση να ενδυναμώσει ή να αυξήσει το εύρος κίνησης των συγκεκριμένων αρθρώσεων που θα εμπλακούν στη χρήση της συσκευής, να ενισχύσει τη μυϊκή δύναμη και την αντοχή της ομάδας των μυών που θα χειρίζονται τη συσκευή κ.ά.
- Ψυχολόγος ή ψυχίατρος: ο ρόλος αυτών των ειδικοτήτων καθίσταται απαραίτητος ιδιαίτερα στα άτομα τα οποία επέκτησαν πρόσφατα την αναπηρία, συνήθως λόγω κάποιου τροχαίου ατυχήματος ή ασθένειας. Ο ρόλος τους αφορά κυρίως στην εκτίμηση και στο χειρισμό ψυχοκοινωνικών ή ψυχοπαθολογικών στοιχείων και καταστάσεων (Mann&Lane, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

3.1 Ορισμός κινητικής αναπηρίας

Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της κινητικής αναπηρίας. Σύμφωνα με τους Stone και Colella (1996) κινητική αναπηρία είναι η σωματική δυσλειτουργία του ατόμου, που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων της ζωής του. Οι ίδιοι ορίζουν την κινητική αναπηρία, ως την οποιαδήποτε σωματική αναπηρία που επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση ενός ατόμου και μπορεί να οφείλεται σε: α) εκ γενετής προβλήματα, όπως ραιβοποδία και απώλεια κάποιου μέλους, β) προβλήματα που οφείλονται σε κάποια ασθένεια, όπως πολιομυελίτιδα, φυματίωση και γ) προβλήματα που οφείλονται σε άλλες αιτίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, ακρωτηριασμοί και κατάγματα ή εγκαύματα που προκαλούν μόνιμη βράχυνση των μυών.

Η Φελούκα το 2007 αναφέρει ότι ο όρος κινητική αναπηρία περιλαμβάνει μειονεξίες, που προέρχονται είτε από νευρολογικές δυσλειτουργίες (εγκεφαλική παράλυση, δισχιδή ράχη κ.ά.), είτε από μυοσκελετικά προβλήματα (μυϊκές δυστροφίες, πολιομυελίτιδα, ρευματοειδή αρθρίτιδα).

Οι Jones, Morgan, Shelton&Thorogood (2007) ορίζουν την κινητική αναπηρία ως οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, είτε λόγω απώλειας είτε λόγω περιορισμού κατόπιν βλάβης και έχει

συνέπειες στις καθημερινές δραστηριότητες και ασχολίες του ατόμου, στην αυτοεξυπηρέτησή, στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία, στην εργασία, στις κοινωνικές συναναστροφές και την ανεξαρτητοποίησή του.

Τέλος, οι κινητικές αναπηρίες αφορούν τη μείωση ή την κατάργηση της κίνησης διαφόρων μελών του σώματος, όπως συμβαίνει σε παραπληγίες, τετραπληγίες, ακρωτηριασμούς, ρευματοειδή αρθρίτιδα κ.ά. (Κουκλογιάννου - Δαρζιώτου, 1992).

3.2 Μορφές κινητικής αναπηρίας

Οι κινητικές αναπηρίες, περισσότερο από κάθε άλλη βλάβη, παρουσιάζουν πολυμορφία, τόσο ως προς την αιτιολογία τους, όσο και ως προς τις μορφές εκδήλωσής τους. Είναι δυνατό να είναι μόνιμες ή προσωρινές και κάποιες φορές δημιουργούν ελάχιστα προβλήματα στη ζωή του ανθρώπου, ενώ κάποιες άλλες απαιτείται μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης για να μπορέσει το άτομο να ενταχθεί στην κοινωνία και να ζήσει σε ένα κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος για το μέσο όρο του πληθυσμού (Δημητρόπουλος, 2000).

Οι μορφές κινητικών αναπηριών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. Αναπηρίες των οστών
2. Αναπηρίες των αρθρώσεων
3. Μεταβολικά νοσήματα των οστών
4. Νευρομυϊκές παθήσεις
5. Βλάβες του νωτιαίου μυελού
6. Αναπηρίες που προέρχονται από βλάβες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος

3.3 Είδη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε άτομα με κινητική αναπηρία

3.3.1 Ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο

Η κίνηση αποτελεί μία πρωταρχική δραστηριότητα του ανθρώπινου σώματος που ξεκινά από την αρχή της ζωής του μέχρι και το τέλος αυτής. Είναι πολύ σημαντική καθ' ότι επηρεάζει την ανάπτυξή του, τους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής και του προσφέρει ανεξαρτησία και ένα υψηλό επίπεδο διαβίωσης. Διαταραχές στην κινητικότητα μπορεί να συμβούν σαν συνέπεια πολλών καταστάσεων και οι επιπτώσεις της ενδέχεται να επηρεάσουν μεγάλο τμήμα της ζωής τους. Για το λόγο αυτό το αναπηρικό αμαξίδιο και ειδικά το ηλεκτρονικό, κρίνεται αναγκαίο στις περιπτώσεις ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα και λόγω του ότι αποτελεί μία σύγχρονη και εξελιγμένη μορφή διευκόλυνσης της μετακίνησής τους, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό, μειώνοντας έτσι την απομόνωση και διευρύνοντας την ανεξαρτησία του χρήστη (Cook&Hussey, 1995).

Ένα ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο αποτελείται από τα εξής μέρη:

- ⇒ Το σκελετό και τα εξαρτήματά του
- ⇒ Τους δύο ηλεκτροκινητήρες ή μοτέρ που προσαρμόζονται είτε στους οπίσθιους τροχούς είτε στους πρόσθιους
- ⇒ Τις μπαταρίες
- ⇒ Το σύστημα - εξοπλισμό πρόσβασης, το οποίο μπορεί να λειτουργεί μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή προσαρμοσμένο στο αμαξίδιο

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ηλεκτροκίνητο αναπηρικό αμαξίδιο μπορούν να προσαρμοστούν συσκευές που θα προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες και επιλογές στο χρήστη.

Για παράδειγμα, η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή επιλέγεται συχνά για να ενισχύσει τις δυνατότητες και την ανεξαρτησία του ατόμου με αναπηρία και να διευρύνει περαιτέρω τη λειτουργικότητά του (Bain, 1997).

3.3.2 Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν εξαιρετικές δυσκολίες στο χειρισμό των συσκευών εισόδου – εξόδου του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκεί πρέπει να εντοπιστεί η κατάλληλη Υποστηρικτική Τεχνολογία, ώστε να διευκολύνει την αλληλεπίδραση με τα υπολογιστικά περιβάλλοντα.

⇒ Εναλλακτικά πληκτρολόγια

1. Μεγάλα πληκτρολόγια (Expandedkeyboards): είναι πληκτρολόγια με μεγάλη επιφάνεια των πλήκτρων, αλλά και μεγάλη απόσταση ανάμεσά τους. Είναι κατάλληλα για άτομα τα οποία δεν έχουν καλό και ακριβή έλεγχο της κίνησης των άνω άκρων και δυσκολεύονται στο να απομακρύνουν έγκαιρα το δάκτυλό τους από το πλήκτρο (Angelo, 1997).
2. Εννοιολογικά πληκτρολόγια (Conceptkeyboards): ανήκουν στα μεγάλα διευρυμένα πληκτρολόγια και η επιφάνειά τους είναι συνήθως μεμβρανώδης, ομαλή και λεία. Τα γράμματα και οι αριθμοί μπορεί να αντικατασταθούν από εικόνες, σύμβολα ή ολόκληρες λέξεις.
3. Πληκτρολόγια μικρότερων διαστάσεων (Mini keyboards) με μικρής επιφάνειας πλήκτρα που βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους (Cook&Hussey, 1995).
4. Εργονομικά ή άνετα πληκτρολόγια (ErgonomicorComfortkeyboards): τα πληκτρολόγια αυτά σκοπό έχουν τη μείωση της πίεσης που ασκείται στα άνω άκρα και στους καρπούς κατά τη διάρκεια της πληκτρολόγησης, με την κατάλληλη τοποθέτηση των αντιβραχίων, των καρπών και της άκρας χείρας σε μια ουδέτερη θέση (Cook&Hussey, 2002).
5. Πληκτρολόγια οθόνης (On-screenkeyboards): δεν είναι απαραίτητο να μπορεί κανείς να χειριστεί το πληκτρολόγιο για να μπορέσει να εισάγει ιδέες και κείμενο στον υπολογιστή. Πληκτρολόγια οθόνης τα οποία παράγονται από κατάλληλα προγράμματα, παρέχουν μια εναλλακτική μέθοδο για την εισαγωγή των δεδομένων. Έχουν την ίδια εμφάνιση και τις ίδιες λειτουργίες με τα παραδοσιακά πληκτρολόγια. Η διαφορά είναι ότι εδώ η ενεργοποίηση των πλήκτρων γίνεται με τη χρήση ποντικιού. Μερικά πληκτρολόγια οθόνης διαθέτουν τη λειτουργία «επιλογή με καθυστέρηση», με την οποία ο χρήστης μπορεί καθυστερώντας τον κέρσορα πάνω από το πλήκτρο να το ενεργοποιήσει. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί κανείς να ενεργοποιήσει κάποιο πλήκτρο χρησιμοποιώντας διακόπτες και επιλέγοντας για παράδειγμα πρώτα τη γραμμή και μετά τη στήλη. Με κατάλληλα προγράμματα είναι δυνατός ο επανασχεδιασμός του πληκτρολογίου ώστε αυτό να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες. Μπορεί για παράδειγμα ο χρήστης να μεγαλώσει ή να μικρύνει το μέγεθος των πλήκτρων.

⇒ Εναλλακτικές συσκευές δεικτοδότησης (PointingDeviceAlternatives):

Το ποντίκι αποτελεί κύριο συστατικό του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Τα κλασικά ποντίκια συναντώνται σε διάφορα μεγέθη και χρώματα, απαιτώντας από το χρήστη να κυλήσει τη μπίλια που έχουν στο κάτω μέρος τους, επάνω σε μία επίπεδη και λεία επιφάνεια. Αποτελεί ένα χειριστήριο της θέσης του κέρσορα στην οθόνη. Για να εκτελεστεί κάποια λειτουργία με το ποντίκι θα πρέπει να πατηθούν τα δυο κουμπιά (δεξί και αριστερό) ή το κεντρικό κουμπί. Επειδή η χρήση του πολλές φορές είναι αδύνατη για άτομα με κινητικές διαταραχές, έχουν κατασκευαστεί εναλλακτικές συσκευές και λογισμικές ρυθμίσεις που επιτρέπουν την πιο εύκολη μετακίνηση του κέρσορα στην οθόνη (Anson, 1997). Τέτοια παραδείγματα εναλλακτικών ποντικιών αποτελούν τα παρακάτω:

- Το σφαιρικό ποντίκι (Trackball): είναι ένα αντεστραμμένο ποντίκι, όπου η μπίλια του βρίσκεται στο πάνω μέρος της σταθερής συσκευής. Στη βάση υπάρχουν ακόμα ένα ή περισσότερα κουμπιά, τα οποία εκτελούν τις λειτουργίες των κανονικών πλήκτρων του ποντικιού. Το άτομο μπορεί να το χειρίζεται με τα δάκτυλα, το σαγόνι ή ολόκληρη την παλάμη. Υπάρχουν διαθέσιμες συσκευές σε πολλά μεγέθη και μορφές.
- Οι μοχλοί ελέγχου (Joysticks): είναι μία συσκευή εισόδου, ένας μικρός μοχλός που ελέγχει τον κέρσορα στην οθόνη και ανάλογα με τον τύπο του μοχλού, μπορεί να μεταβάλλει και την ταχύτητα με την οποία κινείται ο δείκτης. Παρέχει τέσσερις ή οκτώ κατευθύνσεις ελέγχου. Χρησιμοποιείται ιδανικά από άτομα που ο έλεγχος της κίνησης του άνω άκρου με ακρίβεια είναι προβληματικός, αλλά η ογκώδης κίνηση εφικτή.
- Συσκευές ελεγχόμενες με τα πόδια (FootControlledDevices or NoHands Mouse): είναι συσκευές που λειτουργούν πλήρως με τα πόδια, εξαλείφοντας τον περιττό χρόνο που χρειάζεται για να κινήσει κανείς το άνω άκρο και το μάτι του από το πληκτρολόγιο και την οθόνη στο ποντίκι και το αντίστροφο. Είναι μία πολύ καλή επιλογή για άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τους καρπούς τους.

⇒ Διακόπτες (Switches):

Πολλά άτομα με κινητικές αναπηρίες είναι αδύνατο να χρησιμοποιήσουν κάποιο πληκτρολόγιο ή ηλεκτρονική συσκευή δεικτοδότησης, όπως αυτές που έχουν αναφερθεί παραπάνω. Τα άτομα αυτά έχουν πολλές φορές καλό έλεγχο της κίνησης ενός συγκεκριμένου μέρους του σώματός τους και τότε ο διακόπτης είναι μία καλή λύση για το χειρισμό του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Ο διακόπτης είναι στην πραγματικότητα μία απλή ηλεκτρική συσκευή, η οποία όταν ενεργοποιείται επιτρέπει ή σταματά τη διέλευση του ηλεκτρικού ρεύματος. Στην Υποστηρικτική Τεχνολογία χρησιμοποιούνται σαν μονάδες εισαγωγής πληροφοριών, επιτρέποντας στο άτομο να έχει πρόσβαση ή να ενεργοποιεί μία συσκευή.

1. Διακόπτες πίεσης (PressureSwitches): ονομάζονται και μηχανικοί διακόπτες διότι ενεργοποιούνται με την άσκηση κάποιας δύναμης και κλείνουν το ηλεκτρικό κύκλωμα. Χρησιμοποιούνται πιο συχνά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στις μονάδες ελέγχου περιβάλλοντος και στα ηλεκτροκίνητα αμαξίδια. Αποτελούν μια μεγάλη κατηγορία διακοπών και ένας μεγάλος αριθμός αυτών είναι διαθέσιμος στο εμπόριο.
2. Διακόπτες εισπνοής / εκπνοής (Sip and PuffSwitches): ο διακόπτης εισπνοής και εκπνοής είναι ένας διακόπτης ο οποίος ενεργοποιείται όταν το άτομο εισπνέει και απενεργοποιείται όταν εκπνέει στον ίδιο σωλήνα.
3. Διακόπτες φωνής (VoiceActivatedSwitches): ενεργοποιούνται μέσω του ήχου ή με τη φωνή του ατόμου. Αυτοί οι διακόπτες πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κοντινή απόσταση από τη συσκευή επειδή τα ηχητικά κύματα δε διαπερνούν τους τοίχους και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα (Bain,1997).
4. Διακόπτες υδραργύρου (MercurySwitch): ενεργοποιούνται ανάλογα με την κλίση που παίρνει ένας σωλήνας γεμάτος υδράργυρο. Οι διακόπτες αυτοί προσαρμόζονται στο κεφάλι του ατόμου με ιμάντες και ανάλογα με την κλίση του ενεργοποιείται ο διακόπτης.
5. Υπέρυθροι ή βιοδυναμικοί διακόπτες: χρησιμοποιούν υπέρυθρες ακτίνες για να ενεργοποιήσουν την τηλεόραση, τη συσκευή βίντεο και τις μονάδες ελέγχου περιβάλλοντος. Οι ακτίνες αυτές στέλνουν σήματα τα οποία πρέπει να είναι σε ευθεία γραμμή με τον υπέρυθρο δέκτη, εν αντιθέσει με τους μηχανικούς διακόπτες οι οποίοι μπορούν να στέλνουν σήματα μέσα από τοίχους και σε μεγαλύτερες αποστάσεις (Nisbet&Poon, 1998).

3.3.3 Προσαρμοσμένη και Εναλλακτική Επικοινωνία

Ο τομέας της επικοινωνίας αποτελεί ίσως το βασικότερο τομέα της ανθρώπινης λειτουργικής ενασχόλησης, καθώς επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα να επικοινωνούν μεταξύ τους και να μοιράζονται συναισθήματα, σκέψεις αλλά και τα σημαντικά ζητήματα της καθημερινότητάς

τους. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις η ικανότητα αυτή χάνεται, λόγω κάποιας μορφής αναπηρίας που μπορεί να παρουσιάσει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί κάποιο είδος Υποστηρικτικής Τεχνολογίας προκειμένου να μπορέσει να επικοινωνήσει τις ανάγκες του (Angelo, 1997).

Προβλήματα στον τομέα της επικοινωνίας μπορεί να παρουσιάσει μία μεγάλη ομάδα ατόμων:

- ✓ άτομα με εγκεφαλική παράλυση, κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις, εγκεφαλικό επεισόδιο
- ✓ άτομα με μυϊκή δυστροφία Duchene, νόσο του Parkinson, σκλήρυνση κατά πλάκας

Για τα άτομα αυτά που εμφανίζουν ένα ή περισσότερα ελλείμματα στον τομέα της επικοινωνίας εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα στα οποία χρησιμοποιείται η Υποστηρικτική Τεχνολογία. Τα προγράμματα αυτά ονομάζονται προγράμματα Προσαρμοσμένης και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (Augmentative and Alternative Communication) και χρησιμοποιούνται ειδικές μέθοδοι και συσκευές για την επαύξηση – ενδυνάμωση – βελτίωση ή και την αντικατάσταση της συμβατικού τύπου επικοινωνίας, με στόχο τη διευκόλυνση των ατόμων στην επικοινωνία τους με το έμπυχο κυρίως περιβάλλον και στην απόκτηση ενός υψηλότερου επιπέδου ελέγχου στη ζωή τους. Σε άτομα με κινητικές αναπηρίες χρησιμοποιούνται συσκευές για να βελτιωθεί η ποιότητα της ομιλίας του χρήστη ή για να οργανωθεί η ομιλία του, καθώς και ολοκληρωμένα συστήματα εναλλακτικής επικοινωνίας, κυρίως για άτομα στα οποία δεν υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης του προφορικού λόγου.

3.3.4 Συσκευές ελέγχου περιβάλλοντος

Συσκευή Ελέγχου Περιβάλλοντος ονομάζεται οποιοδήποτε αντικείμενο, μέρος εξοπλισμού ή παραγωγικού συστήματος που μπορεί κανείς να προμηθευτεί από το εμπόριο, να προσαρμόσει ή να κατασκευάσει κατά παραγγελία και το οποίο χρησιμοποιείται προκειμένου να αυξήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με αναπηρίες.

Στα άτομα με σοβαρά κινητικά προβλήματα ο χειρισμός και ο έλεγχος του περιβάλλοντος αφορά στη χρήση:

1. Μη ηλεκτρονικών συσκευών: βοηθήματα για ένδυση – απόδυση – υγιεινή, προσαρμοσμένα σκεύη για τη διατροφή, προεκτεινόμενες λαβές για σύλληψη αντικειμένων που βρίσκονται σε απόσταση από το άτομο, ράβδοι στόματος κ.ά.
2. Συστημάτων πρόσβασης σε διάφορες συσκευές: μοχλοί ελέγχου, διακόπτες, ράβδοι στόματος ή κεφαλής. Με τα συστήματα αυτά το άτομο επεμβαίνει άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία στοιχείων του περιβάλλοντος
3. Ηλεκτρονικών και πολύπλοκων μηχανικών συσκευών με ειδικές προσαρμογές και συστήματα πρόσβασης για οργάνωση και διευκόλυνση εξειδικευμένων έργων – στόχων π.χ. της διατροφής, της ανάγνωσης ενός βιβλίου ή ενός περιοδικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

4.1 Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην ειδική αγωγή

Η Υποστηρικτική Τεχνολογία είναι πια αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης εκπαίδευσης και ακόμα περισσότερο στο χώρο της ειδικής αγωγής, αφού μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής ένταξης. Η τεχνολογία αυτή δύναται αφενός να αποκαταστήσει τυχόν φυσικές αδυναμίες των μαθητών (Φύτρος, 2005), όπως προβλήματα

όρασης, κίνησης και αφετέρου να εξομαλύνει τυχόν μαθησιακού τύπου δυσκολίες (Ράπτης & Ράπτη, 1997).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω κινητικής αναπηρίας μπορούν να ωφεληθούν από την εφαρμογή της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυτή τους παρέχει πρόσβαση φυσική, γνωστική και υποστηρικτική στην εκπαιδευτική δράση (Τσικολάτας, 2011).

Έτσι, η χρήση των τεχνολογικών μέσων, των συσκευών υποστήριξης και του Η/Υ, ο οποίος είναι επανδρωμένος με τα κατάλληλα λογισμικά συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης, βοηθώντας τα άτομα με κινητικές αναπηρίες να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να ανταποκριθούν καλύτερα στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, παρά την όποια σωματική ή άλλη μειονεξία τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

4.2 Αξιολόγηση του ατόμου με αναπηρία

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων ενός ατόμου με αναπηρία που ξεκινά ένα πρόγραμμα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας είναι περίπου ίδια με την αξιολόγηση σε ένα οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα παρέμβασης. Όμως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία και έμφαση στην αξιολόγηση ορισμένων δεξιοτήτων, οι οποίες κάθε φορά εξατομικεύονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του ατόμου με αναπηρία.

- ✓ Αξιολόγηση κινητικών δεξιοτήτων (μυϊκός τόνος, εύρος κινήσεων, αδρός και λεπτός συντονισμός, οπτικοκινητικός συντονισμός)
- ✓ Αξιολόγηση αισθητηριακών δεξιοτήτων (αισθητηριακές λειτουργίες που είναι διαθέσιμες για να χρησιμοποιήσει το άτομο την Υποστηρικτική Τεχνολογία και τα αισθητηριακά ερεθίσματα στα οποία ανταποκρίνεται καλύτερα)
- ✓ Αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων (προσοχή και συγκέντρωση, επίλυση προβλήματος, μνήμη, προσανατολισμός)
- ✓ Αξιολόγηση του επιπέδου επικοινωνίας (ικανότητες έκφρασης και αποδοχής – κατανόησης ενός μηνύματος, γλωσσικές ικανότητες, ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης συμβόλων και συστημάτων συμβόλων ή κωδικών, στις λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες)
- ✓ Αξιολόγηση για την πρόγνωση του ατόμου (Cook&Hussey, 2002)

4.3 Η χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας σε άτομα με αναπηρίες στη σύγχρονη Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια, παρά τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και συγκεκριμένα της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, τα άτομα με αναπηρίες στην Ελλάδα δε χρησιμοποιούν σε όλες τις περιπτώσεις τα μέσα και τις συσκευές που έχουν αναπτυχθεί, ως μέσα διευκόλυνσης και ανάπτυξης των κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Τα άτομα αυτά κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν και δίνουν προτεραιότητα σε συσκευές και βοηθήματα, που εξυπηρετούν την αυτόνομη διαβίωση και την επικοινωνία τους και ως δευτερεύουσα επιλογή αξιοποιούν την Υποστηρικτική Τεχνολογία στον τομέα της εκπαίδευσής τους. Πολλές φορές, δυσκολεύονται να αγοράσουν ή να χρησιμοποιήσουν συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, είτε λόγω οικονομικών παραγόντων, είτε λόγω έλλειψης γνώσης και πληροφόρησης για τα μέσα αυτά.

Στις δομές εκπαίδευσης της Ελλάδας, τα τελευταία χρόνια η Υποστηρικτική Τεχνολογία εισβάλλει δυναμικά στους χώρους των σχολείων, χωρίς όμως να πληροί τις ανάγκες των μαθητών. Ήδη, οι υπολογιστές και τα βασικά μέσα τεχνολογίας αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία ενός σχολείου, δε συμβαίνει το ίδιο όμως, με τα μέσα Υποστηρικτικής Τεχνολογίας, που θα έπρεπε να αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία για κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, έτσι ώστε να υπάρχει πρόσβαση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως αναπηριών και δυσκολιών.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σκοπός της παραπάνω εργασίας ήταν ο προσδιορισμός του όρου Υποστηρικτικής Τεχνολογίας και η χρησιμότητά της στα άτομα με κινητικές αναπηρίες. Αν και αυτού του είδους η τεχνολογία αναπτύσσεται παγκόσμια με μεγάλους ρυθμούς τις τελευταίες δεκαετίες, εν τούτοις στον ελλαδικό χώρο ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει μεγάλη γνώση και πληροφόρηση σχετικά με την ύπαρξή της, αλλά και τις διάφορες συσκευές της, οι οποίες μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμες και απαραίτητες στην καθημερινή ζωή και τους επιμέρους τομείς της των Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες. Γι' αυτό το λόγο προτείνεται περισσότερο έρευνα και ενημέρωση τόσο στα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, όσο και σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως, καθ' ότι ανά πάσα στιγμή μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει ζητήματα κινητικών περιορισμών.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουκλογιάννου - Δαρζιώτου, Ε. (1992). Αποκατάσταση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (φυσική, κοινωνική, επαγγελματική). Αθήνα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1997). Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. Πάτρα.
- Φελούκα, Β. (2007). Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φύτρος, Κ. (2005). Η πληροφορική στην ειδική αγωγή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelo, J. (1997). Assistive Technology for Rehabilitation Therapists. Philadelphia: Davis.
- Anson, D. K. (2001). Assistive Technology. In L. W. Pedretti, & M. B. Early, Occupational Therapy Practice Skills for Physical Dysfunction. U.S.A.: Mosby.
- Bain, B. (1997). Mobility. In B. Bain & C. Leger, Assistive Technology: an interdisciplinary approach. N.Y.: Churchill Livingstone.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (1992). Augmentative and alternative Communication: Management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore: Brookes.
- Chase, J., & Bailey, D. M. (1990). Evaluating the potential for powered mobility. American Journal of Occupational Therapy, 44, 1125-1129.
- Cook, A., & Hussey, S.M. (1995). Assistive Technologies: Principles and Practice. USA: Mosby.
- Cook, A., & Hussey, S. M. (2002). Assistive Technologies: Principles and Practice. In A. Cook, & S. M. Hussey (Eds.). USA: Mosby.

- Dooley, K. (1997). Introduction to computers. In C. Leger, *Assistive Technology: An Interdisciplinary approach*. N.Y. : Churchill Livingstone.
- Hammel, J. M., & Smith, R. O. (1993). The development of technology competencies and training guidelines for occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 970-979.
- Holme, S. A., Kanny, E. M., Gurthrie, M. R., & Johnson, K. L. (1997). The Use of Environmental Control Units by Occupational Therapists in Spinal Cord Injury and Disease Services. *American Journal of Occupational Therapy*, 51(1), 42-48.
- Jones, M. W., Morgan, E., Shelton, J. E., & Thorogood, C. (2007). Cerebral palsy: introduction and diagnosis. *Journal of Pediatric Health Care*, 21(3), 146-152.
- Mann, W., & Lane, J. (1995). *Assistive Technology for Persons with Disabilities*, 2nd edition. Maryland: AOTA.
- Nisbet, P., & Poon, P. (1998). *Special Access Technology*. CALL Centre, University of Edinburgh.
- Stone, D., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organisations. *AcademyofManagementReview*, 21(2), 3-52.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας: πού οφείλεται η αποτελεσματικότητά του;

Σκαράκη Αφροδίτη, πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Ε.Κ.Π.Α.

aphroskar@gmail.com

Φράγκου Μαρία-Νεκταρία, πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόγραμμα Ετήσιας Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, Ε.Κ.Π.Α.

maria_titiva_2007@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος. Το τελευταίο πηγάζει από τις υψηλές επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης PISA, όπου καταλαμβάνουν συνεχώς πρώτες θέσεις ανάμεσα σε συνομηλίκους τους από 43 χώρες. Επομένως, θα αναφερθούν τόσο οι γενικές αρχές που διέπουν το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα και το καθιστούν πρότυπο προς μίμηση για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όσο και άλλοι βασικοί παράγοντες που το διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα στην δομή, την οργάνωση, τη διοίκηση, τη χρηματοδότηση, τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς και στις πρακτικές που εφαρμόζονται. Ειδικότερα, θα τονιστούν οι κύριες αιτίες που το αναδεικνύουν τόσο επιτυχές αλλά και ορισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Παρόλα αυτά, με κυρίαρχο στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης και με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών και προγραμμάτων, αποδεικνύεται τελικά πως τα θετικά χαρακτηριστικά του υπερνικούν τα αρνητικά και επομένως, το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι πολύ θετικό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γνωστοποιηθούν όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει το ευρύ κοινό σχετικά με το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απώτερος σκοπός είναι να συζητηθούν, μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, όλες οι επιτυχείς εφαρμογές του με στόχο την παρότρυνση της ελληνικής πολιτείας και των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν ορισμένες από αυτές, ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση; Φινλανδία; Μαθητές; Αριστεία; υψηλή επίδοση.

Abstract

The present assignment refers to the Finnish education system, which is at the heart of international interest. This stems from the high performance of Finnish students in the PISA competition, in which they occupied first places among their peers from 43 countries. Therefore, this paper will examine the general principles which govern the education system in question and render it an example for all European countries, as well as some more key factors that differentiate it from the other education systems regarding structure, organization, administration, financing, curricula, the quality of education as well as the practices applied. In particular, the present paper will highlight the main causes that make this education system so successful but also some problems it faces.

Nevertheless, in respect of the overarching goal of creating a knowledge-based society and applying specific practices and programs, it turns out that its positive characteristics outweigh the negative ones and, therefore, the learning outcome is very positive.

The purpose of this paper is to make the general public aware of everything they need to know about the Finnish education system. The ultimate goal is to discuss, through bibliographical references, all the system's successful applications, in order to encourage the Greek state and teachers to adopt some of them so that the Greek education system becomes more effective.

Keywords: education; Finland; Students; Excellence; high performance.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας έχει αναπτυχθεί ως μέρος της γενικής κοινωνικής πολιτικής και σε αρμονία με τους στόχους της. Το φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος, γεγονός που πηγάζει από τις υψηλές επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών στο διαγωνισμό PISA, στον οποίο τις τελευταίες δεκαετίες καταλαμβάνουν πρώτες θέσεις ανάμεσα σε συνομηλίκους τους από σαράντα τρεις χώρες (Μπουζάκης και συν., 2006).

Η εκπαιδευτική ισότητα υπήρξε η βασική αρχή της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Σύμφωνα με ερευνητές των εκπαιδευτικών δρωμένων, τα αποτελέσματα του διαγωνισμού λειτούργησαν ως αποδεικτικό στοιχείο για τη διάψευση ότι η αριστεία είναι ασύμβατη με την ισότητα ευκαιριών. Η εκπαίδευση συμβαδίζει με το πολίτευμα μιας χώρας και τη δομή ενός κράτους και συγκεκριμένα η Φινλανδία θεωρείται πρότυπο σχετικά με τη λειτουργία των κοινοβουλευτικών θεσμών και την υπακοή σε αρχές σύμφωνες με τη δημοκρατία και την ελευθερία. Ο πληθυσμός της δίχως διακρίσεις απολαμβάνει τις υπηρεσίες του κράτους πρόνοιας. Σε ένα τέτοιο κράτος λοιπόν, που ενθαρρύνει θεμελιώδεις αξίες της ζωής, χωρίς να καταπατά τα δικαιώματα των πολιτών του, υπάρχουν οι βάσεις για την ανάπτυξη ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Sadler, «δε θα πρέπει να λησμονούμε ότι τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και ότι είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν/ καθορίζουν τα πράγματα μέσα σε αυτό» (Μπουζάκης και συν., 2006, 59) Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ως εκ τούτου είναι σημαντικό να εξεταστεί στο πλαίσιο του πολιτικού, οικονομικού και ιδεολογικού μορφώματος, αφού δεν είναι ανεξάρτητο από αυτό.

1. Ιστορική αναδρομή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας αναπτύχθηκε σταθερά στο πέρασμα των χρόνων. Στο μακρινό παρελθόν είχε προηγηθεί η σουηδική κυριαρχία επί της Φινλανδίας από το 12^ο με 13^ο αιώνα μέχρι και τις αρχές του 19^{ου}, και στη συνέχεια η κατάληψή της από τους Ρώσους το 1809. Την περίοδο της ενσωμάτωσής του στη Σουηδία, το φινλανδικό κράτος άρχισε να μορφοποιείται και να δίνει έμφαση στις τέχνες και τα γράμματα. Η εκπαίδευση εξαρτιόταν από την Εκκλησία και παρέχόταν στα μοναστικά σχολεία.

Η διδασκαλία γινόταν στα λατινικά με κύριο σκοπό την εκπαίδευση κληρικών για μια εκκλησιαστική καριέρα. Το πρώτο φινλανδικό πανεπιστήμιο, το AcademiaAboensis, ιδρύθηκε στο Τούρκου, μια μεγάλη πόλη της Φινλανδίας, το 1640 (Horner, Dobert, Kopp, Mitter, 2007). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί η φινλανδική γλώσσα, στην οποία κύριο ρόλο διαδραμάτιζε και η διάδοση του λουθηρανισμού, ενός θεολογικού κινήματος με σκοπό τη μεταρρύθμιση του Χριστιανισμού.

Το 1809, η Φινλανδία έγινε αυτόνομο Μεγάλο Δουκάτο στη Ρωσία. Κατά τη ρωσική κατοχή, λόγω της ανάγκης διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, η φινλανδική γλώσσα απέκτησε μεγάλη σημασία. Η βασική εκπαίδευση αναπτύχθηκε και επεκτάθηκε σε μεγάλο βαθμό. Το πρώτο δημοτικό σχολείο ιδρύθηκε τη δεκαετία του 1860. Από το 1898 και έπειτα, οι τοπικές αρχές παρείχαν ποικίλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς και την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία εισήχθη το 1921.

Η Φινλανδία έγινε ανεξάρτητο κράτος το 1917 έπειτα από την κατάρρευση του τσάρου. Αμέσως, στο Σύνταγμα που θεσπίστηκε το 1919, οι διατάξεις της δωρεάν γενικής υποχρεωτικής και βασικής εκπαίδευσης καθιερώθηκαν ως υποχρέωση. Κατά τη δεκαετία του 1960 η εκπαίδευση και η έρευνα αναπτύχθηκε υπέρμετρα εξαιτίας της εντυπωσιακής οικονομικής ανάπτυξης στις πλούσιες χώρες, άρα και στη Φινλανδία, με αποτέλεσμα να αξιοποιηθούν οι πόροι για την επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από το 1968 καθιερώθηκε το εννεαετές υποχρεωτικό ενιαίο σχολείο, το οποίο μέχρι και σήμερα συμβάλλει στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Το βασικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές παροχές που προσφέρει είναι οι ίδιες για όλους: δωρεάν διδασκαλία και εκπαιδευτικό υλικό, υπηρεσίες υγείας, σχολικά γεύματα και, εφόσον κρίνεται αναγκαία, μεταφορά και διαμονή. (Ministry of education, 1977) Οι επτάχρονοι μαθητές εισάγονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μετά το γυμνάσιο μπορούσαν οι ίδιοι να επιλέξουν το λύκειο ή κάποια από τις επαγγελματικές σχολές και τα ινστιτούτα. Στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές έδιναν εθνικές εξετάσεις για να πάρουν απολυτήριο αλλά και ειδικές για να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο κατά τη διάρκεια της μαθητείας τους, τα παιδιά δεν υφίσταντο γραπτή αξιολόγηση με τη μορφή εξετάσεων.

Την άνοδο του Εθνικού Κόμματος Συνασπισμού, ενός νεοσυντηρητικού - νεοφιλελεύθερου συνασπισμού, στην εξουσία το 1987, συνόδευσε μια «στροφή προς τα δεξιά» και μια ευρύτερη συναίνεση των πολιτικών δυνάμεων σε αυτή. Η οικονομική ανάπτυξη που σημειώθηκε ιδιαίτερα κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1990, κυρίως στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, άσκησε σημαντική επιρροή σε εκπαιδευτικές επιλογές (Horner et al., 2007).

Ταυτόχρονα, η αναδόμηση που έγινε όσον αφορά το φινλανδικό κράτος πρόνοιας είχε ως συνέπεια μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, οι πιο ουσιαστικές από τις οποίες καταγράφηκαν τη δεκαετία του 1990, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτές, κατά κύριο λόγο, ήταν η ελεύθερη σχολική επιλογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οικοδόμηση ενός εκτεταμένου συστήματος αξιολόγησης, περικοπές στον προϋπολογισμό, στις δημόσιες δαπάνες και τέλος η μετάθεση των αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων στις τοπικές κοινότητες (Μπουζάκης και συν., 2006).

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας εξελίχθηκε σταδιακά με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, οικονομικής κατάστασης και μητρικής γλώσσας, ώστε να αξιοποιεί τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους. Με την πάροδο του χρόνου, στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξαν βεβαίως βελτιώσεις και προσθήκες καλών πρακτικών. Το πρόγραμμα διδασκαλίας ακόμη και σήμερα δέχεται αλλαγές ανά τακτά χρονικά διαστήματα (ανά δεκαετία περίπου) που συχνά βασίζονται σε πειραματικά project ή έρευνες.

2. ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ

2.1. Γενικές Αρχές

Η καθιέρωση του ενιαίου σχολείου από το 1968 πιστοποίησε την ισότητα που διέπει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στη Φινλανδία. Η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της παρέχεται δωρεάν και το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει δύο εθνικές γλώσσες (φινλανδικά και σουηδικά), ξένες γλώσσες, ιστορία, περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιστήμες, αγωγή του πολίτη, θρησκευτικά και ηθική, μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, γεωγραφία, φυσική αγωγή, μουσική, χειροτεχνία, οικιακή οικονομία και τέχνες (Μπουζάκης και συν., 2006).

Η ολοκλήρωση του εννεαετής ενιαίου σχολείου αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή στην ανώτερη δευτεροβάθμια σχολή ή στην δευτεροβάθμια επαγγελματική σχολή. Με την ολοκλήρωση της τριετούς ανώτερης δευτεροβάθμιας σχολής και τα επιτυχή αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων, ο μαθητής μπορεί να επιδιώξει την εισαγωγή του σε πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως αποτέλεσμα των διαρθρωτικών αλλαγών στη βιομηχανία και την αγορά εργασίας, η δια βίου μάθηση έχει γίνει μια σημαντική αρχή της πολιτικής της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση των ενηλίκων διοργανώνεται από πανεπιστήμια και πολυτεχνεία, δημόσια και ιδιωτικά επαγγελματικά ιδρύματα, κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων, ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία ενηλίκων, κέντρα μελετών, αθλητικά κέντρα και ινστιτούτα (Hornet al., 2007). Σκοπός της δια βίου μάθησης είναι η διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, η πνευματική ανάπτυξη του έθνους, η αρμονία μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας αλλά και η ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων όλων των πολιτών, ώστε να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό η ανεργία.

2.2. Δομή και Οργάνωση

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από εννέα χρόνια ενιαίας υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης (7^ο - 16^ο έτος) και ένα χρόνο προαιρετικής προσχολικής εκπαίδευσης (6^ο έτος). Επίσης, αποτελείται από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (16^ο - 18^ο έτος), η οποία περιλαμβάνει την επαγγελματική (ΕΠΑ.Λ) και τη γενική (ΓΕ.Λ) εκπαίδευση και τέλος, την τριτοβάθμια που περιλαμβάνει τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία.

Οι δάσκαλοι της τάξης είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να καθοδηγούν τη συνολική προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Το ενιαίο σχολείο είναι χωρισμένο σε έξι χρόνια χαμηλότερου επιπέδου και τρία χρόνια ανώτερου επιπέδου. Τα μαθήματα που διδάσκονται στα τρία χρόνια ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα επαγγελματικά ιδρύματα ενοποιούνται με εκείνα του ενιαίου σχολείου.

Τα επαγγελματικά ιδρύματα είναι είτε επαγγελματικές σχολές, που παρέχουν κατάρτιση σε ειδικευμένη εργασία ή καθαρά επαγγελματικά ιδρύματα, τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές κυρίως για διευθυντικά καθήκοντα και προγραμματισμό. Σε αυτά μπορούν να εισαχθούν οι μαθητές, οι οποίοι δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας. Και τα δύο προσφέρουν περίπου εξακόσια πενήντα διαφορετικά μαθήματα (Ministry of education, 1977).

2.3. Διοίκηση και Χρηματοδότηση

Οι αρμοδιότητες που αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα την πρωτοβάθμια, χωρίζονται σε τρία επίπεδα. Αρχικά, σε κεντρικό επίπεδο, υπάρχει το Κοινοβούλιο, η κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας. Το τελευταίο είναι υπεύθυνο για την έρευνα, τα θρησκευόμενα και τον αθλητισμό, ενώ υπάγονται σε αυτό κοινοβουλευτικά σώματα ειδικών, το καθένα από τα οποία έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες όπως το σχολικό πρόγραμμα και η εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές υποθέσεις είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, που εκπροσωπείται στην κυβέρνηση με δύο υπουργούς. Το φινλανδικό κοινοβούλιο αποφασίζει για την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις γενικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής σε κεντρικό διοικητικό επίπεδο είναι υπεύθυνη η κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Π.). Το διοικητικό συμβούλιο καταρτίζει και εγκρίνει τον πυρήνα των προγραμμάτων σπουδών και είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση του φινλανδικού συστήματος εκπαίδευσης, εξαιρουμένων των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπάρχουν περίπου 4.300 σχολεία στη Φινλανδία, εκ των οποίων ογδόντα έξι συντηρούνται από ιδιωτικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης και τριάντα από το κράτος, ενώ τα υπόλοιπα σχολεία ανήκουν στους δήμους ή τις ομοσπονδίες των δήμων. Αξίζει να αναφερθεί ότι απαγορεύεται από τη νομοθεσία η καταβολή διδάκτρων στα ιδιωτικά σχολεία, καθώς αυτά είναι χρηματοδοτούμενα από την Πολιτεία και τους Δήμους. Η ευθύνη της εκπαιδευτικής χρηματοδότησης και η κατασκευή σχολείων διαιρείται μεταξύ του κράτους και των τοπικών αρχών ή άλλων παρόχων εκπαίδευσης. Εκτός από τη δική τους χρηματοδότηση, οι τοπικοί φορείς παροχής εκπαίδευσης δικαιούνται να λάβουν κρατική επιχορήγηση για τα καθιερωμένα αλλά και για το κόστος λειτουργίας των ιδρυμάτων τους. Τα κριτήρια χρηματοδότησης είναι τα ίδια, ανεξαρτήτως ιδιοκτησιακού καθεστώτος.

Η διαχείριση ενός τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος ανήκει στο σχολικό συμβούλιο. Ο διευθυντής (πρύτανης) έχει τη συνολική ευθύνη για την άμεση διαχείριση του σχολείου (Ministry of education, 1977). Οι μισθοί των εκπαιδευτικών πληρώνονται από το σχολείο ή τον ιδιοκτήτη του σχολείου - διευθυντή ή και από τους δήμους. Τα τοπικά συμβούλια έχουν την ευθύνη της παροχής δωρεάν εκπαίδευσης καθώς επίσης αναλαμβάνουν φοροληπτικές αρμοδιότητες μοιράζοντας τα χρήματα στους επιμέρους εκπαιδευτικούς τομείς. Η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχει αναληφθεί από κρατικές, δημοτικές ή ιδιωτικές πηγές.

Η ύλη της διδασκαλίας καθορίζεται από την κεντρική εξουσία, αλλά οι εκδοτικοί οίκοι της Φινλανδίας είναι αυτοί που φέρνουν το βάρος της δημιουργίας των κατάλληλων σχολικών βιβλίων. Θεωρητικά, η κυβέρνηση συμβάλλει στη χρηματοδότηση όλων των σχολείων. Στην πράξη όμως, όλα τα έξοδα της εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται από τους τοπικούς δήμους, περιλαμβανομένων των βιβλίων, των προμηθειών, των γευμάτων ακόμα και των ιατρικών και οδοντιατρικών εξετάσεων.

2.4. Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου προβλέπονται από το νόμο και οι διδακτικές περίοδοι που κατανέμονται σε καθένα από αυτά έχουν οριστεί με διάταγμα. Στην πράξη, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ορίζει ένα χαλαρό πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και τα σχολεία αναλαμβάνουν το σχεδιασμό των δικών τους προγραμμάτων. Στη μεταρρύθμιση αυτή τονίζεται ο ρόλος των δασκάλων, αφού οι εκπαιδευτικοί γίνονται υπεύθυνοι χάραξης των σπουδών των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου γύρου του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εκτενείς συζητήσεις για το σκοπό και τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Τέλος, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη δημιουργία και τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους (Horner et al., 2007).

2.5. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και λοιπές εκπαιδευτικές βαθμίδες

Η υποχρεωτική σχολική φοίτηση αρχίζει το φθινόπωρο του έτους κατά το οποίο το παιδί φτάνει στην ηλικία των επτά ετών και τελειώνει στο τέλος της άνοιξης του έτους κατά το οποίο το παιδί φτάνει στην ηλικία των δεκαέξι ετών (Ministry of education, 1977).

2.5.1. Προσχολική Εκπαίδευση

Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, αυτή είναι εθελοντική και δωρεάν. Προσφέρεται από νηπιαγωγούς ή εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με επάρκεια προσόντων. Πάνω από το 96% των παιδιών στη Φινλανδία λαμβάνει προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που αιτιολογείται από

την άποψη που επικρατεί ότι με τη βοήθεια των νηπιαγωγείων τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν με ενεργό τρόπο, αναπτύσσουν τη σκέψη τους, τις δεξιότητες και τα συναισθήματά τους, γεγονός που τα προετοιμάζει για την εισαγωγή τους στην πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Lerikkanen&Koivisto, 2011).

2.5.2. Βασική και Υποχρεωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών διαρκεί εννέα ολόκληρα χρόνια (7-16 ετών) και χωρίζεται σε κατώτερο (1^η – 6^η τάξη) και ανώτερο (7^η – 9^η τάξη) επίπεδο. Η κυβέρνηση καθορίζει τόσο τα βασικά μαθήματα για όλα τα παιδιά όσο και τον αριθμό των ωρών που αφιερώνονται σε κάθε μάθημα. Το σχολικό έτος αποτελείται από 190 σχολικές ημέρες και χωρίζεται σε δύο εξάμηνα. Το πρώτο ξεκινά στα μέσα του Αυγούστου και τελειώνει πριν από τα Χριστούγεννα και το δεύτερο εξάμηνο αρχίζει στις αρχές του Ιανουαρίου και τελειώνει στις αρχές του Ιουνίου. Οι καλοκαιρινές διακοπές είναι περισσότερες από εξήντα ημέρες. Οι διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα αρχίζουν από 19 για τις μικρές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φθάνει τις 30 για τις μεγάλες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχεδόν όλα τα παιδιά ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, αποκτώντας απολυτήριο για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ δύνανται να επιλέξουν ακόμη ένα έτος προαιρετικής μάθησης, με σκοπό την ενθάρρυνση της συνέχισης των σπουδών τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με στατιστικές, το 99,7% των παιδιών ολοκληρώνουν όχι μόνο την πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ποσοστό σχολικής διαρροής είναι επομένως ένα από τα χαμηλότερα στον κόσμο.

Ο στόχος της βασικής εκπαίδευσης είναι να υποστηρίξει και να αναπτύξει την ανθρώπινη και ηθική υπόσταση των μαθητών ώστε να γίνουν υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας, παρέχοντάς τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή (Horneretal., 2007).

Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας είναι υπεύθυνο για το κοινό πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Με βάση αυτό, κάθε δάσκαλος προετοιμάζει το τοπικό πρόγραμμα σπουδών βασικής εκπαίδευσης. Η βάση της εκπαίδευσης είναι η διδακτέα ύλη, που περιλαμβάνει τουλάχιστον τα ακόλουθα μαθήματα: μητρική γλώσσα και Λογοτεχνία (φινλανδική ή σουηδική), ή άλλη εθνική γλώσσα (σουηδικά ή φινλανδικά) και τις ξένες γλώσσες.

Μαθήματα όπως η Περιβαλλοντική Μελέτη, η Αγωγή του Πολίτη, τα Θρησκευτικά, η Ιστορία και οι Κοινωνικές Επιστήμες αποτελούν έναν άλλο τομέα του προγράμματος σπουδών. Τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία και η Γεωγραφία συνιστούν τα επιστημονικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, ενώ η Φυσική Αγωγή, η Μουσική, οι Εικαστικές Τέχνες, οι Χειροτεχνίες, η Υφαντική, η Ξυλοκοπτική, η Μεταλλουργία, η Μαγειρική και η Οικιακή Οικονομία παρέχουν μια πιο πρακτική διάσταση στο πρόγραμμα σπουδών.

Στο ενιαίο σχολείο πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το σχολικό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Τα διδακτικά βιβλία και τα σχολικά εργαλεία διατίθενται δωρεάν σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να απολαμβάνουν καθημερινά και δωρεάν γεύμα. Οι μαθητές έχουν επίσης το δικαίωμα καθοδήγησης και υποστήριξης, έργο το οποίο αναλαμβάνουν λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και ψυχολόγοι, οι οποίοι συζητούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την πρόοδο των μαθητών τους.

Τα περισσότερα από τα σχολεία της Φινλανδίας είναι κοινοτικά καθώς περιλαμβάνουν το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο στο ίδιο κτίριο. Οι υποδομές είναι άριστες με μεγάλα παράθυρα, το προαύλιο δεν έχει κάγκελα, αλλά πολλά δέντρα και παιδική χαρά για να παίζουν οι μαθητές των μικρότερων τάξεων στα διαλείμματα. Η τραπεζαρία τους συνήθως είναι πολύ προσεγμένη και η ώρα του φαγητού διαφέρει ανά τάξη (Horneretal., 2007). Στην κυρίως αίθουσα του κτιρίου υπάρχει τηλεόραση στην οποία αναγράφονται τα νέα και το πρόγραμμα της ημέρας, ενώ στους διαδρόμους υπάρχουν ντουλάπια για να τοποθετούν τα παιδιά τα πράγματά τους και τα

παπούτσια τους, δεδομένου ότι στο σχολείο φοράνε παντόφλες για να νιώθουν πιο άνετα και οικεία.

Ακόμη, το κάθε κοινοτικό σχολείο στη Φινλανδία έχει ευρύχωρες βιβλιοθήκες ακόμη και στους διαδρόμους για να μελετούν τα παιδιά στα διαλείμματα, ενώ τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν αίθουσα κινηματογράφου συνδυάζοντας έτσι τη μάθηση με την ψυχαγωγία.

2.5.3. Γενική και Επαγγελματική Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση. Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τελειώνει με τις εθνικές εισαγωγικές εξετάσεις που λειτουργούν ως γέφυρα για την τριτοβάθμια. Ο γενικός σκοπός της είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για όλες τις μορφές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, η επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνει τα ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης και τα συστήματα μαθητείας, που αποσκοπούν πρωτίστως στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

2.5.4. Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Πανεπιστήμια και Πολυτεχνεία

Μέχρι σήμερα λειτουργούν στη Φινλανδία είκοσι πανεπιστήμια και είκοσι εννέα πολυτεχνεία. Τα πρώτα ανήκουν στο κράτος, ενώ τα δεύτερα διατηρούνται από τους δήμους, τις ομοσπονδίες των δήμων ή ιδιωτικούς οργανισμούς. Οι φοιτητές συμμετέχουν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην έρευνα.



(Πίνακας 1. Πηγή: Πρεσβεία Φινλανδίας 2008)

2.6. Κατάρτιση των Δασκάλων

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, οφείλει ένα σημαντικό ποσοστό της επιτυχίας του, όπως αυτή φάνηκε από την επίδοση των Φινλανδών μαθητών στον διαγωνισμό PISA, στο υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικές σχολές προσελκύουν πλήθος φοιτητών. Συγκεκριμένα, για κάθε θέση σε αυτές τις σχολές αντιστοιχούν περίπου είκοσι υποψήφιοι, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να επιδιώκουν μέσω εισαγωγικών εξετάσεων για πολλοστή φορά την εισαγωγή τους. Εν τω μεταξύ, μερικοί υποψήφιοι φοιτητές κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας τους για τις εισαγωγικές

εξετάσεις, εργάζονται ως εκπαιδευτικοί βοηθοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να αποκτήσουν σχετική εμπειρία (Μπουζάκης και συν., 2006).

Όλες οι νηπιαγωγοί είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος τριετούς φοίτησης και έχουν μάλιστα την επιλογή για μεταπτυχιακό δίπλωμα. Επίσης, στο νηπιαγωγείο μπορούν να διδάξουν και δασκάλες του δημοτικού με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν Μάστερ Εκπαίδευσης πενταετούς φοίτησης και έχουν ειδικευτεί επί ένα χρόνο στην προσχολική εκπαίδευση και στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Lerikkanen&Koivisto, 2011). Πάντως στην πλειονότητά τους, τα προγράμματα σπουδών διαρκούν μέχρι πέντε χρόνια, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών ασκήσεων σε σχολεία και της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη χορήγηση πτυχίου Μάστερ, ενός απαραίτητου εφοδίου για τον διορισμό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τον ακρογωνιαίο λίθο της κατάρτισης των δασκάλων αποτελεί η δια βίου μάθηση, η οποία είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Φινλανδία. Μερικά ιδρύματα στρέφουν την προσοχή τους εξ' ολοκλήρου στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υπάρχουν διάφορα προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων που παρέχονται από το Υπουργείο, τα πανεπιστήμια αλλά και διάφορες οργανώσεις εκπαιδευτικών, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν με δική τους οικονομική επιβάρυνση (Μπουζάκης και συν., 2006).

Η διδασκαλία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων και των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα μέσα διδασκαλίας (οπτικοακουστικό υλικό, επισκέψεις, υπολογιστές, βιβλιοθήκες κ.λπ.) και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν κατά την διάρκεια των σπουδών τους τα κατάλληλα εργαλεία για να βελτιώνουν οι ίδιοι τις μεθόδους τους. Σε αυτό συνδράμουν και τα καλοκαιρινά εκπαιδευτικά σεμινάρια.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας αποφαίνεται ιδιαίτερα επιτυχές, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατατάσσεται σταθερά υψηλά στη μελέτη του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης μαθητών PISA που συγκρίνει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο. Για πολλούς ερευνητές θεωρείται πρότυπο εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πολλές ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν να μιμηθούν. Το σίγουρο είναι ότι διακρίνεται για την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία του. Συγκεκριμένα, η επιτυχία του έγκειται σε ποικίλους παράγοντες.

Πρώτον, η εκπαίδευση στη Φινλανδία θεωρείται αγαθό και δικαίωμα όλων των ανθρώπων ανεξαιρέτως. Στην παιδαγωγική φιλοσοφία εντάσσεται η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης, κοινωνικής τάξης, μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα παιδιά ήδη από την προσχολική αγωγή μαθαίνουν να αγαπούν το σχολείο, μέσα στο οποίο νιώθουν ζεστασιά, αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τους δασκάλους τους διατηρώντας πάντα το αίσθημα του σεβασμού απέναντί τους. Ταυτόχρονα πρόκειται για ένα σχολείο ανοιχτό στους γονείς (Μπουζάκης και συν., 2006).

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στην δια βίου μάθηση των ενηλίκων καθώς και στην εκπαίδευση των μεταναστών με απώτερο σκοπό την δημιουργία ενός συνεκτικού κλίματος, ενός κλίματος δημοκρατικού που οδεύει προς την ευημερία και την ανάπτυξη. Σε κεντρικό επίπεδο χαράσσεται μόνο η βασική δομή του προγράμματος σπουδών και σε τοπικό επίπεδο υπάρχει ευελιξία εφαρμογής του, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν την παιδαγωγική ευθύνη της δουλειάς τους. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ατομική γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, στην διαδικασία εκμάθησης προσφέροντας ειδικά μαθήματα υψηλού επιπέδου όπου χρειάζεται αλλά και στη διάγνωση της ανάγκης παροχής ειδικών μαθημάτων σε πρώιμο στάδιο, με σκοπό την αποφυγή του αποκλεισμού των πιο αδύναμων μαθητών.

Το επάγγελμα του δασκάλου θεωρείται περιζήτητο. Οι αρμόδιες αρχές φροντίζουν να εξασφαλίζουν συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και υψηλό μισθό στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι απολύτως αφοσιωμένοι στο έργο τους. Η εκπαίδευσή τους είναι άρτια, ενώ απαιτείται η συνεχής επιμόρφωσή τους. Το κοινωνικό τους στάτους είναι ίδιο με εκείνο των γιατρών και των δικηγόρων, απολαμβάνουν δηλαδή μεγάλη εκτίμηση, αφού αναγνωρίζεται πλήρως το έργο τους από την κοινωνία.

Εν κατακλείδι, φαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας διακρίνεται για την επιτυχία του. Ο απώτερος στόχος του εκτός των άλλων είναι η προετοιμασία των παιδιών για την ομαλή είσοδό τους στην ενήλικη ζωή και η δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο αρέσκονται να μαθαίνουν συνεχώς, να ερευνούν, να συνεργάζονται, να είναι υπεύθυνα και δημιουργικά. Ας ελπίσουμε λοιπόν, πως ένα τέτοιο άξιο εκπαιδευτικό σύστημα θα υιοθετηθεί στον κατάλληλο για την κάθε χώρα βαθμό με σκοπό την διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και κοινωνιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Horner, W., Dobert, H., Kopp, B.V, Mitter, W. (2007). *The Education Systems of Europe* (1st ed.). Netherlands:Springer.

Husen, T., Tuijnman, A., Halls, W.D. (Ed.). (1992). *Schooling in Modern European Society: A report of Academia Europaea*(1st ed.).UK: Emerald Publishing Limited.

Lerkkanen, M.K., Koivisto, P. (2011). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπουζάκης, Σ., Cowen, R., Καλογιαννάκη, Π., Περσιάνης, Π., Μούτσιος, Σ., Καζαμίας, Μ.Α., Ματθαίου, Μ.Δ. (2006). Το Φινλανδικό Μοντέλο ως Μεταρρυθμιστική Πρόταση για την Ελληνική Εκπαίδευση - Μια Αιρετική Αφήγηση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Εξαμηνιαία Έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας*, (6).

Reference Publications 8, Ministry of education (1977). *Education Development in Finland 1974 - 1976*, Helsinki.

Ιστοσελίδες

- [Βικιπαίδεια](http://wikipedia.qwika.com/en2el/Education_in_Finland) (2011). Εκπαίδευση στη Φινλανδία. Ανασύρθηκε από: http://wikipedia.qwika.com/en2el/Education_in_Finland. Τελευταία προβολή στις 27/8/2018.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Φιλανδίας (2013). Ανασύρθηκε από: http://4sek-v-athin.att.sch.gr/wp-content/uploads/finland_edu_system.pdf. Αθήνα. Τελευταία προβολή στις 27/8/2018.
- EuropeanCommissionEURYDICE (2018). Ανασύρθηκε από: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview> Τελευταία προβολή στις 27/8/2018.
- Καρταλόγκου Ελισσάβετ (2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας. Ανασύρθηκε από: <https://www.slideshare.net/ElisavetKartaloglou/1-72511406> Τελευταία προβολή στις 27/8/2018.

- Μερκούρη Νατάσα (2012). Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα: ισότητα αντί ανταγωνισμού. Ανασύρθηκε από:

http://www.academia.edu/1919548/%CE%A4%CE%BF_%CF%86%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1_%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D

Αθήνα. Τελευταία προβολή στις 27/8/2018.

Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιού με εγκεφαλική παράλυση στο γενικό σχολείο : ένα τετραετές παράδειγμα

Λεμονιά Σαριγκουλέ

Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

mania.sarigkoule@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση το οποίο δέχτηκε από το 2013 έως και το 2017 εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης με το θεσμό της παράλληλης στήριξης με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωσή του στο σχολικό πλαίσιο σε σχολείο γενικής παιδείας. Στην αρχή θα παρουσιαστεί εν συντομία η έννοια της εγκεφαλικής παράλυσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, έπειτα θα παρουσιαστούν οι ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και το ψυχολογικό προφίλ που αναπτύσσουν εξαιτίας της δυσκολίας τους να κινηθούν και να ανακαλύψουν τον κόσμο με όλο τους το σώμα. Στην πορεία θα αναπτυχθούν εν συντομία στοιχεία από το ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού τη στιγμή της έναρξης φοίτησής του στο σχολείο, οι παιδαγωγικοί στόχοι ανά σχολικό έτος και οι παρεμβάσεις που έγιναν και τέλος τα αποτελέσματα του προγράμματος. Επιπλέον θα γίνει μία σύντομη αναφορά στη σημασία της συμμετοχής στο πρόγραμμα της οικογένειας αλλά και την εμπλοκής του σχολείου και των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής τάξης με σκοπό την καλύτερη ένταξη του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά : εγκεφαλική παράλυση; Ένταξη; Ενσωμάτωση; παράλληληστήριξηκινητικέςαναπηρίες

Integration and mainstreaming of a child with cerebral palsy in a general education classroom: A four-year case study

LemoniaSarigkoule

Psychologist, Postgraduate student in Special Education, Department of Primary Education,
National and Kapodistrian University of Athens

mania.sarigkoule@gmail.com

Abstract

The aim of this presentation is to describe the case study of a child with cerebral palsy who participated in an individualised intervention programme in the form of shadow teaching from 2013 until 2017. The programme was designed to promote the integration and inclusion of the student in a general education classroom. The first section of the presentation includes key information about cerebral palsy and its particular features, followed by the particularities of the educational process involving students with motor impairments, as well as the psychological profile of the students in relation to the motor issues and the difficulties they face discovering the world using their entire body. Afterwards, the presentation outlines the psychosocial profile of the student at the time he started school, the educational goals set per school year, the interventions that were implemented,

and the results of the programme. In addition, the importance of the family's participation in the programme will be stressed, as well as the significance of the school's and the teachers' involvement in order to achieve the best possible integration outcomes for the student.

Keywords: cerebral palsy; Integration; Mainstreaming; shadow teacher; motor impairments

1. Εισαγωγή

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες δεν ήταν πάντα ίδια. Ιστορικά ήταν απομακρυσμένα από τις κοινωνικές δομές, όπως το σχολείο και στερούνταν τη δυνατότητα να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση έτσι ώστε να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο. Στη σημερινή εποχή η εικόνα αυτή έχει βελτιωθεί αρκετά και εφαρμόζονται προγράμματα για την προαγωγή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση έτσι ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Μία από τις πρακτικές που εφαρμόζεται με στόχο την ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η συνεκπαίδευση Α.Μ.Ε.Α με παιδιά χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη ειδικού παράλληλης στήριξης.

3. Ένταξη και ενσωμάτωση: ορισμοί

Ως ένταξη (integration) εννοιολογείται η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις τάξεις του κανονικού συνηθισμένου σχολείου. Αντίστοιχα η ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) ορίζεται ως η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μία συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους. Η διαφορά των δύο εννοιών έγκειται στο ότι στην ένταξη ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει φτάσει στο επίπεδο όπου μπορεί να δημιουργεί σχέσεις με τους συμμαθητές του και να αλληλεπιδρά ενώ η έννοια της ενσωμάτωσης έχει αυτό το χαρακτηριστικό. (Δελλασούδας, 2003). Η ενσωμάτωση ειδικότερα διακρίνεται σε χωροταξική, κοινωνική, διδακτική (Δελλασούδας, 2003) ή φυσική, λειτουργική, κοινωνική (Δράκος, 2003). Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει ο όρος της **συμπερίληψης (inclusion)** όπου γίνεται αναφορά για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσής του και του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Sebba&Ainscow, 1996, Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

2. Παράλληλη στήριξη (shadowteacher)

Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφ' όσον μπορεί ν' ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας.

Η παράλληλη στήριξη έχει ένα και μοναδικό σκοπό: να εκπαιδεύσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και το πλαίσιο ώστε να μπορούν να βρίσκονται στο σχολείο με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση και να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αυτόνομοι.

Οι ειδικοί της παράλληλης στήριξης πρέπει να είναι μία σκιά πίσω από τον μαθητή, μία προέκταση αυτού μέσω της οποίας ο μαθητής θα εκπαιδεύεται στο να αλληλεπιδρά σωστά με τους συμμαθητές του και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Κατ' επέκταση ο μαθητής θα γνωρίσει τον σχολικό κόσμο και αντίστοιχα οι συμμαθητές και ο εκπαιδευτικός θα μάθουν να φέρονται στον μαθητή με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Ο μαθητής από τη δική του πλευρά χρησιμοποιώντας τον ειδικό της παράλληλης στήριξης σαν γέφυρα θα εκπαιδεύεται και θα καθοδηγείται στις αναμενόμενες

συμπεριφορές και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες.

Από την πλευρά του ο ειδικός της παράλληλης στήριξης οφείλει να γνωρίζει τις δυσκολίες του μαθητή με βάση την αναπηρία που εμφανίζει, το αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό, το νοητικό και εκπαιδευτικό προφίλ του παιδιού και να είναι σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Βασικό μέλημά του είναι να φροντίζει ώστε το παιδί μέσα στην τάξη να θεωρεί σημείο αναφοράς για την εκπαιδευτική διαδικασία το δάσκαλο. Εφαρμόζει στρατηγικές με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολείο και δημιουργεί συνθήκες έτσι ώστε να προάγεται η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο μέγιστο δυνατό κατά περίπτωση. Εκτός από τους παραπάνω στόχους η παράλληλη στήριξη διέπεται και από κάποιες βασικές αρχές που εστιάζουν στη σχέση του ειδικού παράλληλης στήριξης με το παιδί:

1. Ανάπτυξη εμπιστοσύνης ειδικού και μαθητή.
2. Πλήρης αποδοχή του μαθητή παρά τις συχνές σχολικές αποτυχίες.
3. Εμπιστοσύνη και πίστη στις δυνατότητες του μαθητή. Αν και ο ειδικός και κατ' επέκταση ο δάσκαλος της τάξης πιστέψουν ότι ο μαθητής μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του ώστε να μειώσει το πρόβλημά του, οι πιθανότητες βελτίωσης και επιτυχίας θα αυξηθούν σημαντικά.
4. Συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνοιας. Συμπάθεια που δεν επηρεάζει αρνητικά την αντικειμενικότητα του ειδικού ως προς την εκτίμηση και την αντιμετώπιση του προβλήματος.

(Πολυχρονοπούλου, 2001).

4. Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών με κινητικές αναπηρίες

Βασική προϋπόθεση για την ένταξη και ενσωμάτωση ενός μαθητή με κινητική αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι η προσβασιμότητα του χώρου. Με την έννοια προσβασιμότητα νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών (σωματική διάπλαση, δύναμη, αντίληψη κλπ) να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις προσφερόμενες υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά. Η έννοια της προσβασιμότητας έχει ταυτιστεί με τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και για αυτό αρκετά κράτη θεσπίζουν τακτικές προσβασιμότητας όπως είναι οι ειδικές ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, χρήση ανελκυστήρων και ειδικών αναβατήρων.

Ειδικότερα στο σχολείο οι προϋποθέσεις ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι οι εξής :

1. Στα παιδιά που χρειάζονται βοηθήματα για να μετακινηθούν θα πρέπει να υπάρχουν ράμπες ώστε να μετακινούνται με άνεση και ασφάλεια.
2. Οι αίθουσες θα πρέπει να έχουν άνετους διαδρόμους έτσι ώστε να μετακινούνται οι μαθητές άνετα. Η αίθουσα θα πρέπει να βρίσκεται στο ισόγειο επειδή οι σκάλες αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Εάν είναι απαραίτητη η μετακίνηση του μαθητή από όροφο σε όροφο θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση ανελκυστήρα.
3. Κατά την ώρα του μαθήματος το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα αφού τα θρανία και οι καρέκλες είναι ακατάλληλες για το μαθητή με κινητική αναπηρία. Το σωστό κάθισμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια του παιδιού από πιθανές πτώσεις, για την παρακολούθηση του μαθήματος και τη χρησιμοποίηση των άνω άκρων για λειτουργικές δραστηριότητες.

4. Η ικανότητα μετακίνησης του παιδιού με κινητικές αναπηρίες είναι πολύς μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίησή και την ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι η αυλή του σχολείου θα πρέπει να έχει ομαλό έδαφος ώστε να είναι εύκολη και ασφαλής η μετακίνηση του παιδιού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία προϋπόθεση για να διασφαλιστεί η επιτυχία της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία είναι η προετοιμασία όλων των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.(Hunt, 1990; Mittler, 1999; Hargreaves, 1994, Meister, 2000). Βασικά κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας είναι τα εξής:

- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη λογική, τη φιλοσοφία, την αναγκαιότητα και τους περιορισμούς της ένταξης.
- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των συμμαθητών και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος για θέματα που αφορούν στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα.
- Η ενημέρωση των ίδιων των γονέων του παιδιού με αναπηρία για το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης και τους περιορισμούς της υλοποίησής της στην πράξη. Επίσης, η συζήτηση για τους προβληματισμούς και τους φόβους τους την ενίσχυση του συναισθήματός τους και την εξασφάλιση της λειτουργικής συμμετοχής τους στην προσπάθεια αυτή.
- Η καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου με στόχο την ολιστική εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτό σημαίνει συνεργασία του παιδαγωγού της τάξης τόσο με τον ειδικό της παράλληλης στήριξης αλλά και τον φυσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο και γιατρό που τυχόν παρακολουθούν το παιδί εκτός σχολείου.
- Διάθεση επιπλέον προσωπικού, για την καλύτερη εξυπηρέτηση του μαθητή με αναπηρία στους χώρους του σχολείου.
- Η καθιέρωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην ενταξιακή διαδικασία και στην κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον κάθε μαθητή.
- Η θέση ρεαλιστικών στόχων βασισμένων στην αναπτυξιακή εικόνα του παιδιού και τις αναδυόμενες ικανότητες αλλά και ο σεβασμός στον ρυθμό προσωπικής εξέλιξης.
- Η συνεχής επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος και των επιμέρους στρατηγικών υλοποίησής του.
- Η καθιέρωση της αρχής της εποπτείας στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου με στόχο την ανατροφοδότηση του παρεχόμενου έργου και την επαναξιολόγησή της φιλοσοφίας του.
- Η οριοθέτηση του ρόλου τόσο του ειδικού παράλληλης στήριξης όσο και του εκπαιδευτικού της τάξης και η κατάρτιση ενός σαφούς και συμβολαίου συνεργασίας, βασισμένου στην συνεργασία.
- Η αναπροσαρμογή της θεματολογίας του κοινού αναλυτικού προγράμματος μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και χρήσης επιπλέον εποπτικών μέσων.
- Η εργονομική διευθέτηση όχι μόνο των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών χώρων του σχολείου (τάξη) ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση και ελεύθερη μετακίνηση όλων των μαθητών.
- Η ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και των κατάλληλων εποπτικών μέσων στο χώρο του σχολείου (Η/Υ, ειδικά πληκτρολόγια, VIDEO, οθόνες αφής, εκπαιδευτικό υλικό, κλπ.).
- Επιλογή της κατάλληλης μορφής ένταξης και κατάρτιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού πολλαπλών σταδίων με στόχο την επιτυχή έκβασή της.
- Εγγύτητα του τόπου κατοικίας: Οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο) να βρίσκονται κοντά στο τόπο όπου διαμένει το παιδί.

• Δημιουργία των προϋποθέσεων και μέριμνα για μετάβαση του παιδιού σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, όταν ολοκληρώσει τη φοίτησή του στην υπάρχουσα.

Η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας εδρεύει τόσο στην αποτελεσματική διεύθυνση σε κάθε τομέα του σχολείου αλλά και μέσα στην τάξη όπου βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το γνωστικό υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους (Scrugs&Mastropieri, 1996).

Στη συνέχεια οι βασικοί άξονες της παιδαγωγικής των παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι η επικοινωνία, η σίτιση και η πόση, η αισθητηριακή αγωγή (αφή, ισορροπία, όραση, γεύση, ακοή, όραση, όσφρηση), η κινητικότητα, η συναισθηματική και ψυχοκινητική εξέλιξη που περιλαμβάνει γνώση και εμπειρίες, ευαισθησία, φαντασία, αισθητική δημιουργική ικανότητα, έκφραση, παρατηρητικότητα, αυτονομία και τέλος η ατομική φροντίδα

Βασικές αρχές που διέπουν όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος των παιδιών με κινητική αναπηρία αλλά όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι παρακάτω:

- Εξατομικευμένο πρόγραμμα και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Οργάνωση και απλοποίηση ύλης
- Εποπτεία και πολύπλευρος ερεθισμός
- Βιωματικότητα
- Αυτενέργεια και ατομική δραστηριότητα
- Επιβράβευση
- Οργάνωση σχολικής και κοινωνικής ζωής
- Πρακτική αναγκαιότητα γνώσεων
- Προσωπικός ρυθμός εργασίας, ελάχιστη προσπάθεια
- Συνεργασία εκπαιδευτικών-ειδικών-οικογένειας (Κρουσταλλάκης, 2000)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να διέπεται από σαφήνεια και να στηρίζεται σε κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες με ξεκάθαρους στόχους και λογική. Επίσης, πρέπει να είναι πολυδιάστατο, να καλύπτει δηλαδή όλους τους γνωστικούς- αντιληπτικούς τομείς: βασικές γνώσεις του κόσμου, χωρικές, χρονικές, ποσοτικές έννοιες, μεγέθη, προαριθμητικές –αριθμητικές έννοιες και καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης, προγραφικές και γραφοκινητικές δεξιότητες, γραφοφωνολογική ενημερότητα, ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας αλλά και αυτού της κοινωνικοποίησης, της αυτοϋπηρέτησης και της αυτόνομης διαβίωσης. Βασικός στόχος μας είναι η ενεργοποίηση και καλλιέργεια των υπολειπόμενων γνωστικών – νοητικών λειτουργιών και η ενίσχυση θετικών μορφών συμπεριφοράς.

5. Δυσκολίες παιδιών με κινητικές αναπηρίες

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες εξαιτίας της δυσκολίας που έχουν στην ελεύθερη κινητικότητα αδυνατούν να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο με όλο τους το σώμα, να έχουν πολυαισθητηριακές εμπειρίες και συνεπώς παρουσιάζουν δυσκολίες που εμποδίζουν την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συχνότερες δυσκολίες ως προς τη μάθηση είναι οι εξής:

- δυσκολία χωρικό – χρονικού προσανατολισμού
- δυσκολία στη μαθηματική σκέψη
- δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής

- δυσκολία στην επεξεργασία και σύνθεση των πληροφοριών
- δυσκολία στη δόμηση και συγκρότηση των πληροφοριών
- δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη
- δυσκολία αυθόρμητης σύγκρισης
- δυσκολία στη μνημονική λειτουργία
- δυσκολία στη συμβολική χρήση αντικειμένων

6.Εγκεφαλική παράλυση:ορισμός, αίτια, συνοδά προβλήματα, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Η εγκεφαλική παράλυση είναι μία μάθηση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (νωτιαίος μυελός, παρεγκεφαλίδα, εγκέφαλος) που ανήκει στις κινητικές αναπηρίες. Είναι μία μόνιμη κατάσταση η οποία έχει προκληθεί πριν την ολοκλήρωση της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Η Levitt (1995) ορίζει την εγκεφαλική παράλυση ως μία ομάδα συνδρόμων που οφείλεται σε βλάβη στον εγκέφαλο και εκδηλώνεται με έλλειμμα στην κινητικότητα. Η βλάβη στον εγκέφαλο είναι οριστική αλλά μη προοδευτική και η πορεία και οι εκδηλώσεις της αναπηρίας του ατόμου με εγκεφαλική παράλυση είναι μεταβαλλόμενη. Ο Κρουσταλλάκης (2005) ορίζει την εγκεφαλική παράλυση ως μια πολύπλοκη κατάσταση διαταραχής της σωματικής κινητικότητας και των στάσεων του παιδιού.

Το ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται με εγκεφαλική παράλυση ανέρχεται σε 2-2,5% παγκοσμίως. (Παπαβασιλείου & Παντελιάδης, 2002)

Τα αίτια της εγκεφαλικής παράλυσης είναι πολλά και ποικίλα. Χωρίζονται σε προγεννητικά (έρπης, τοξοπλάσμωση, ερυθρά κλπ), περιγεννητικά (προωρότητα, τραύματα τοκετού, ανοξία) ή μεταγεννητικά (εγκεφαλική κάκωση, λοιμώξεις, νεογνικοί σπασμοί κλπ).

Η κατηγοριοποίηση της πάθησης γίνεται με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο αφορά τα μέλη στα οποία εκδηλώνεται το κινητικό έλλειμμα και χωρίζεται σε μονοπληγία (ένα μέλος του σώματος του παιδιού), διπληγία (ολόκληρο το σώμα του παιδιού, αλλά τα πόδια περισσότερο από τα χέρια), ημιπληγία (η μία πλευρά του σώματος), παραπληγία (τα δύο κάτω άκρα), τριπληγία (τα δύο κάτω άκρα και ένα άνω), τετραπληγία (και τα τέσσερα άκρα). Η δεύτερη κατηγοριοποίηση αναφέρεται στο είδος της νευρομυϊκής διαταραχής και χωρίζεται σε σπαστική, αθετωσική, αταξική, με τρόπο ή μεικτή μορφή.

Εκτός από τη δυσλειτουργία της κινητικότητας, η εγκεφαλική παράλυση μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες δυσκολίες και διαταραχές στη νοημοσύνη, στις αισθήσεις και κατ'επέκταση στην προσαρμογή, στην κοινωνικοποίηση και στην αποδοχή του παιδιού από το περιβάλλον του. Το παιδί έτσι μπορεί να έχει:

- ψυχολογικά προβλήματα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνεχές αίσθημα ματαίωσης)
- αισθητηριακές μειονεξίες όπως κώφωση, βαρηκοΐα και προβλήματα όρασης
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές αντιληπτικότητας και ειδικότερα, προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής)
- διαταραχές λόγου και ομιλίας όπως είναι ο τραυλισμός και οι διάφορες μορφές αφασίας, η δυσαρθρία και η επιβραδυνόμενη ομιλία
- επιληπτικές κρίσεις και άλλα οργανικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 2001)

Πιο συγκεκριμένα το παιδί με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζει έλλειμμα στη γλωσσική ανάπτυξη και στη γνωστική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ωρίμανση, δυσκολία στην

κοινωνικοποίηση και στην ένταξη στη σχολική τάξη. Το βασικό έλλειμμα στην κινητικότητα, το οποίο αποτελεί την βάση για την γλωσσική ανάπτυξη οδηγεί το παιδί με εγκεφαλική παράλυση σε περιορισμένες δυνατότητες εξερεύνησης και ανακάλυψης του κόσμου και κατ' επέκταση σε περιορισμένα πρότυπα επικοινωνίας οπότε στρέφεται στην οικογένεια (Mysak, 1971).

7. Μελέτη περίπτωσης

7.1 Ιστορικό του μαθητή

Ο μαθητής ξεκίνησε να φοιτά στο νηπιαγωγείο στην ηλικία των 6 ετών. Είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας που κατοικεί μόνιμα σε νησί αλλά από τη γέννησή του παρακολουθεί θεραπευτικό πρόγραμμα φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας στην Αθήνα. Έχει σπαστική τετραπληγία και παρουσιάζει διαταραχή στο λόγο, την ομιλία και την επικοινωνία, έχει σιελόρροια, ακράτεια ούρων και περπατά με δυσκολία υποστηριζόμενος από ενήλικα. Παρουσιάζει δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής, έντονη κόπωση σε δραστηριότητες που απαιτούν γνωστική επεξεργασία και αποσύρεται εύκολα. Έχει κατακτήσει τριποδική λαβή αλλά η γραφοκινητική του ικανότητα είναι ανώριμη, γνωρίζει σχήματα και χρώματα σε τρισδιάστατο υλικό. Ολοκληρώνει με βοήθεια ενσφηνώσεις και μικρά παζλ με μεγάλα κομμάτια. Του αρέσει η μουσική, η μπάλα, τα παιχνίδια με πλήκτρα και διακόπτες και χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή με αφή για να μπει στο διαδίκτυο. Παρουσιάζει έντονη φοβία προς τα λούτρινα παιχνίδια και στα άτομα που φοράνε κουκούλες ή σκουφιά. Οι σχέσεις της οικογένειας με τον εν λόγω παιδί είναι άριστες που χαρακτηρίζονται από πολλή στοργή και φροντίδα αλλά υπερπροστατευτικότητα. Μέχρι την έναρξη φοίτησης του στο σχολείο δεν έχει παρακολουθήσει σταθερό πρόγραμμα λογοθεραπείας ή ειδικής διαπαιδαγώγησης. Οι γονείς αποφάσισαν να παρακολουθήσει το γενικό σχολείο στον τόπο κατοικίας του μαθητή με παράλληλη στήριξη έτσι ώστε να είναι το παιδί κοντά στην οικογένεια και να ενταθεί στο κοινωνικό σύνολο.

7.2. Ένταξη, ενσωμάτωση και φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Αρχικά δημιουργήθηκε μία καλή σχέση του παιδιού με την ειδικό παράλληλης στήριξης. Σε συνεργασία με την οικογένεια η ειδικός γνώρισε το παιδί, το συνάντησε αρκετές φορές πριν την έναρξη της σχολικής φοίτησης έτσι ώστε να διευκολυνθεί στη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό. Πληροφορήθηκε για όλο το ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό, την πορεία της θεραπευτικής προσέγγισης που είχε ακολουθηθεί, για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του παιδιού. Στη συνέχεια με συνεργασία του σχολείου πραγματοποιήθηκε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας για την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον και για τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταφέρθηκε στο χώρο του σχολείου ειδική καρέκλα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του παιδιού και τοποθετήθηκαν ράμπες στους χώρους μετακίνησης. Έγινε συνάντηση με την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου όπου ενημερώθηκε για τη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης και διασφαλίστηκαν οι όροι συνεργασίας εκπαιδευτικού-ειδικού παράλληλης στήριξης.

Διαμορφώθηκε μία γωνιά ηρεμίας στην άκρη της τάξης όπου αναρτήθηκε πίνακας με εικόνες τοποθετημένες με velcro (οπτικοποιημένο πρόγραμμα) με βάση τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας TEACCH, το οποίο συμβουλευόταν το παιδί από την είσοδό του στο σχολείο, σε κάθε αλλαγή δραστηριότητας αλλά και στη λήξη της σχολικής ημέρας. Υπήρχαν πάντα διαθέσιμα παιχνίδια και δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, παζλ, μπάλες, πλαστελίνη και υλικά ζωγραφικής έτσι ώστε να εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να χρησιμοποιείται από τρισδιάστατο υλικό σε κάθε δραστηριότητα.

Βασικοί στόχοι για την φοίτηση στο νηπιαγωγείο τέθηκαν η κοινωνική και ψυχολογική ενσωμάτωση του παιδιού και δευτερευόντως η εκπαιδευτική δεδομένου ότι παρουσιαζόταν έντονη κόπωση και δυσκολία στη συγκέντρωση και ανωριμότητα των γνωστικών λειτουργιών. Επίσης όλη τη χρονιά ο μαθητής απουσίαζε συχνά από το σχολείο εξαιτίας παρακολούθησης θεραπευτικών προγραμμάτων στην Αθήνα και ιώσεων, παράγοντες που ήταν ανασταλτικοί για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή του.

Σε καθημερινή βάση ακολουθούσε το κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με συμμετοχή σε όλες τις θεματικές δραστηριότητες (γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά, μουσική, πληροφορική, γυμναστική) με προσαρμογή των δραστηριοτήτων.

Αναλυτικά:

- Προωθήθηκε η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας με τη δυνατότητα να διηγείται και να αφηγείται την καθημερινότητά του και τα νέα του, να περιγράφει δραστηριότητες και παιχνίδια, να συμμετέχει σε συζητήσεις με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Επίσης ενθαρρύνθηκε να λέει το ονοματεπώνυμό του, τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του και να εκφράζει βασικές ανάγκες και επιθυμίες μόνος του όταν τον ρωτάνε χωρίς να αναφέρεται στην ειδική της παράλληλης στήριξης.
- Προωθήθηκε η φωνολογική επίγνωση μέσα από δραστηριότητες που ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του νηπιαγωγείου όπως τραγούδια, ρίμες και ποιηματάκια.
- Ερχόταν σε επαφή με βιβλία, παραμύθια, φυλλάδια εργασίας.
- Παρακολουθούσε αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού.
- Απομνημόνευε μικρά ποιηματάκια και κείμενα για σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές.
- Έμαθε να περιγράφει αντικείμενα με βάση το όνομά τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους
- Εργάστηκε έτσι ώστε να αναγνωρίζει το όνομά του σε καρτέλες αναφοράς, να λέει την αλφαβήτα με τη μορφή τραγουδιού, να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα του αλφάβητου από καρτέλες αναφοράς συνοδευόμενες με εικόνα
- Έμαθε τους ήχους των ζώων.
- Κατέκτησε την κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό (χρώμα, σχήμα, είδος αντικειμένου).
- Δούλεψε ώστε να κατανοεί και να χρησιμοποιεί βασικές χωρικές έννοιες όπως πάνω, κάτω, μέσα, έξω κλπ.
- Έμαθε να μετρά αντικείμενα μέχρι το 10 και να λέει προφορικά τους αριθμούς μέχρι το 20.

Σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες εφαρμόστηκε η τεχνική της ανάλυσης έργου (taskanalysis) και η μιμητική μάθηση κατά Bandura (1968), με σημεία αναφοράς την εκπαιδευτικό της τάξης και τους συμμαθητές του.

Για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, της αισθητηριακής αγωγής και του οπτικο-κινητικού συντονισμού δινόταν στο μαθητή η ευκαιρία σε κάθε δραστηριότητα να δουλέψει με υλικά όπως πλαστελίνη, πηλό, άμμο, χαλίκια, αφρό ξυρίσματος, χαρτόνια, μαρκαδόρους χοντρούς, ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ, πινέλα και τα ίδια του τα δάχτυλα.

Παράλληλα δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σίτιση και αυτονομία του μαθητή, ενθαρρύνοντας τον να τρώει μόνος του χρησιμοποιώντας κουτάλι και πιρούνι, καθισμένος σε ειδικό τραπέζι που τοποθετούνταν μπροστά στην καρέκλα του στο κατάλληλο ύψος και εφαρμόζοντας ένα τακτικό πρόγραμμα τουαλέτας έτσι ώστε να αποφεύγεται η συχνή ενούρηση, η οποία προκαλούσε στο μαθητή άγχος και απογοήτευση.

Για την κοινωνικοποίησή του δημιουργούνταν αρκετές ευκαιρίες δομημένου παιχνιδιού με κανόνες έτσι ώστε να εμπλέκονται και οι συμμαθητές του. Εξαιτίας της δυσκολίας στην κινητικότητα πολλές φορές ήταν μόνος του και για αυτό παροτρυνόταν συνέχεια να εκφράζει τι θέλει να παίξει. Η δυνατότητα μεταφοράς του στις γωνίες του νηπιαγωγείου ήταν συνεχής έτσι ώστε να είναι η ευκαιρία για παιχνίδι και κοινωνική επαφή όσο το δυνατόν μεγαλύτερη.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν αποδέκτης φροντίδας και προσοχής όλων των συμμαθητών του οι οποίοι τον δέχονταν και τον καλούσε σε εκδηλώσεις εκτός σχολείου, ολόκληρη η σχολική κοινότητα γνώριζε την παρουσία του στο σχολείο και φέρονταν με αποδοχή και συμπάθεια. Ο φόβος προς τα λούτρινα αντικείμενα και τα άτομα με σκουφιά και κουκούλες είχε μειωθεί αισθητά καθώς αποτελούσαν πια χρηστικά αντικείμενα της καθημερινότητάς του.

7.3. Α΄ δημοτικού

Με την έναρξη της φοίτησης στην Α δημοτικού ο μαθητής είχε ξεκινήσει πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας στον τόπο κατοικία του έτσι ώστε να μειωθούν οι μετακινήσεις. Στο τέλος της χρονιάς η φοίτησή του κρίθηκε ανεπαρκής και έγινε επανάληψη της τάξης έτσι ώστε να έχει περισσότερο χρόνο για την ωρίμανση των γνωστικών του λειτουργιών.

Με βάση το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της γλώσσας, την πρώτη χρονιά φοίτησης στο δημοτικό το πρόγραμμα παρέμβασης με ειδικό παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης εστίασε στους εξής τομείς :

- προφορικός λόγος : να συγκεντρώνει την προσοχή του στην ηχητική πηγή, να ακούει-ακροάται με προσοχή και να αναπαράγει με το δικό του λόγο αυτά που άκουσε, να κατανοεί, να επαναλαμβάνει και να εκτελεί προφορικές εντολές, να απαντάει σε ερωτήσεις με ολοκληρωμένες προτάσεις, να χρησιμοποιεί με ευχέρεια το αναμενόμενο για την ηλικία και τις δυνατότητές του λεξιλόγιο, να αφηγείται από μνήμης, να περιγράφει και να σχολιάζει γεγονότα, να ανακοινώνει-αναφέρει με σαφήνεια ανάγκες, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα και να ακούει ανάλογες ανακοινώσεις από τους άλλους.

- γραφτός λόγος-ανάγνωση: φωνολογική ενημερότητα (να συνδέει-ταυτίζει τα φωνήματα με τα γραφήματα σε επίπεδο φθόγγων/γραμμάτων και συλλαβών, να αναλύει και να συνθέτει λέξεις και συλλαβές. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διάβαζε συλλαβές της μορφής ΣΦ και δυσύλλαβες λέξεις της ίδιας μορφής.

Με βάση το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ των μαθηματικών η διδασκαλία εστίασε :

- στην εκμάθηση όλων των αριθμών μονοψήφιων και διψήφιων μέχρι το 50, εισαγωγή στις έννοιες και τα σύμβολα των πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με βιωματικές δραστηριότητες. Εισαγωγή και κατανόηση των σχημάτων και των γεωμετρικών στερεών, των χωροχρονικών εννοιών και ποσοτήτων, εισαγωγή στην έννοια του χρόνου με τη χρήση ρολογιού και την επίδειξη των αριθμών.

Τη δεύτερη χρονιά φοίτησης του στην Α΄ δημοτικού οι στόχοι ήταν ίδιοι με βασικό άξονα ο μαθητής να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με σημείο αναφοράς την εκπαιδευτικό της τάξης, με περισσότερη εμπλοκή της ίδιας στην εκπαίδευση του παιδιού και με εστίαση στην αυτενέργεια του μαθητή. Η ειδικός της παράλληλης στήριξης διατηρούσε το ρόλο της οργάνωσης και της συνεχούς ενημέρωσης της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης για την πρόοδο. Επίσης ήταν συνεχής η ανατροφοδότηση των πληροφοριών με στόχο την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Βασικές αρχές ήταν η απλοποίηση των οδηγιών, η φωναχτή επανάληψη οδηγιών από το μαθητή, η υπενθύμιση του χρόνου, η συνεχής και στοχευμένη επιβράβευση. Για την αποτελεσματικότερη συνεργασία με την οικογένεια και την

γενίκευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων διατηρήθηκε όλη τη χρονιά τετράδιο επικοινωνίας με την οικογένεια.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο μαθητής διάβαζε μικρό κείμενο 3-4 γραμμών που είχε προετοιμάσει από το σπίτι, διάβαζε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦ αλλά και με συμπλέγματα, γνώριζε άριστα όλους τους αριθμούς μέχρι το 100 και πραγματοποιούσε πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης με τη χρήση των δαχτύλων του. Συμμετείχε στην καθημερινή δραστηριότητα της ορθογραφίας χρησιμοποιώντας αυτοκόλλητα των γραμμάτων με τα οποία έκανε σύνθεση της λέξης που υπαγόρευε η εκπαιδευτικός. Ήταν πλήρως ενταγμένος στην τάξη και στη σχολική κοινότητα, οι απουσίες είχαν μειωθεί σημαντικά, ήταν χαρούμενος και μειώθηκε αρκετά στο αίσθημα της κόπωσης. Στα διαλείμματα ήθελε να συμμετέχει σε δραστηριότητες και παιχνίδια με τους συμμαθητές του οι οποίοι είχαν αναλάβει και το κομμάτι της μετακίνησής του και η ειδικός παράλληλης στήριξης διατηρούσε το ρόλο της επιτήρησης για αποφυγή ατυχημάτων.

7.4. Β' δημοτικού

Με την έναρξη της φοίτησης στη Β δημοτικού μαθητής ήταν πλέον πιο αυτόνομος στην οργάνωση και στη διαχείριση των αντικειμένων που χρειαζόταν για τη μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθούσε τις οδηγίες της εκπαιδευτικού για την έναρξη και τη λήξη μίας εργασίας. Συμμετείχε ενεργά σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σήκωνε μόνος του το χέρι του για να συμμετέχει, ρωτούσε απευθείας την εκπαιδευτικό της τάξης για τυχόν απορίες, εξέφραζε άνετα σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα με σαφήνεια και χωρίς ντροπή ή φόβο. Όλη τη σχολική χρονιά ακολουθήθηκε ο τεμαχισμός των δραστηριοτήτων σε μικρότερα κομμάτια και η μείωση και προσαρμογή της ύλης στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνέχισε να εστιάζει στη βιωματική διδασκαλία με πολυαισθητηριακές μεθόδους όπου κρινόταν απαραίτητο. Ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να είναι περισσότερο αυτόνομος ως προς την κινητικότητά του και για αυτό ήταν αρκετές φορές όρθιος σε δραστηριότητες με σκοπό την επόμενη σχολική χρονιά να πηγαίνει στο σχολείο με περπατούρα. Είχε καταφέρει να ελέγχει την ενούρηση και ζητούσε να πάει τουαλέτα. Συμμετείχε σε σχολικές εκδρομές και έπαιζε πάντα με παιδιά από την τάξη του. Είχε αποκτήσει σταθερές σχέσεις και φιλίες με συμμαθητές του.

8. Επίλογος

Ο CharlotteMcClain-Nhlapo, μέλος της συντακτικής επιτροπής της Μελέτης του ΟΗΕ για τη Βία κατά των Παιδιών είπε: «Πρέπει να θυμόμαστε ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι πάνω απ' όλα παιδιά». Αυτή η ρήση οφείλει να είναι η αρχή κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας ένταξης και ενσωμάτωσης παιδιού με αναπηρία στο σχολείο.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές:

Hargreaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern AGE*. London: Cassell.

Hunt, F.J. (1990). *The Social Dynamics of Schooling: Participants, Priorities and Strategies*. Lewes: The Falmer Press.

Meister, H. (2000). ‘’ Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη’’ στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2000), (επιμέλεια), *Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mittler., P. (1999). *Working towards Inclusive Education. Social Contexts*. Great Britain: The Cromwell Press

Mysak, E. D.. (1971) Cerebral palsy speech syndromes. In L. E. Travis (Ed.), *Handbook of speech pathology and audiology* (pp. 673-694). New York: Appleton-Century-Crofts)

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming \ inclusion 1955- 1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59- 74.

Sebba, J. & Ainscow, M (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issue, *Cambridge Journal of education*, 26, 5-18.

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές:

Δελλασούδας, Γ. Λαυρέντιος. (2003). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική (ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ) Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Δελλασούδας, Γ. Λαυρέντιος. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική (Τόμος Β') Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Δράκος, Γ. (2003). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά.(2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Κρουσταλλάκης, Γ. (2000).*Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αυτοέκδοση

Παπαδημητρίου, Ανδρονίκη (2008) Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο, στο *ΕΠΕΑΕΚ 2008 Πρόσβαση για όλους*

Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα.(2001).*Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Διερεύνηση της εμπλοκής αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους

Μαρία- Ελένη Σάχου

Δασκάλα - MScΕιδ. Αγωγής, MScΕκπαιδευτικής Ηγεσίας & Πολιτικής,

MSc Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

mar-sach@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώκει να φωτίσει περισσότερο το ζήτημα της σχέσης σχολείου – οικογένειας και για τον λόγο αυτό επιχειρεί να αποτυπώσει, να προσδιορίσει και να αναλύσει τις στάσεις μεταναστών γονέων σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή τους στην ενδοσχολική ζωή των παιδιών τους και τις σχέσεις τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα έγινε στο νομό Μαγνησίας με τη διανομή ερωτηματολογίων σε αλλοδαπούς γονείς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην εμπλοκή των γονιών στην ενδοσχολική ζωή των παιδιών τους είναι η εθνικότητα μαζί με το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο. Οι αλλοδαποί γονείς δεν φαίνεται να εμπλέκονται πολύ στη μόρφωση των παιδιών τους συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς. Πιο συγκεκριμένα, δεν τους βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες, δεν τους παρέχουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης και δεν ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική ζωή των παιδιών τους. Τα ευρήματα αυτά εγείρουν διάφορα θέματα που πρέπει να επιλυθούν κυρίως από το μέρος της πολιτείας, του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Λεξεις κλειδιά: πολυπολιτισμική κοινωνία; διαπολιτισμική εκπαίδευση; Μετανάστες; εμπλοκή γονέων; ενδοσχολική ζωή

Abstract

This research project aims to highlight the relationship between school and family and attempts to capture, identify and analyze the attitudes of migrant parents regarding their participation in their children's school life and their relationships with the school and the teachers.

The survey was conducted in the county of Magnesia with the distribution of questionnaires to foreign parents. The findings of the survey showed that the factors that affect the involvement of parents in their children's school life are ethnicity as well as education and gender. Foreign parents do not seem to be very involved in the education of their children compared to Greek parents. In particular, they do not help them with homework, do not provide them with adequate learning opportunities and are not very interested in the schooling of their children. These findings raise a

number of issues that have to be resolved mainly by the state, the school and the teachers.

Key words: multicultural society; intercultural education; Immigrants; parent involvement; school life

Εισαγωγή

Η ελληνική κοινωνία, με την είσοδο χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες μετατρέπεται σταδιακά σε πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυφυλετική κοινωνία. Υπό τις νέες αυτές συνθήκες η εκπαίδευση αντιμετωπίζει μια καινούρια πραγματικότητα, την πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η οποία εντοπίζεται σε επίπεδο γλωσσικής, εθνικής, κοινωνικής ή και θρησκευτικής διαφοροποίησης. Για το θέμα αυτό η ελληνική πολιτεία τα τελευταία χρόνια καταβάλλει συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης, με την έννοια της ενεργητικής διαδικασίας μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγουν οι μετανάστες.

Στο πλαίσιο αυτό, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών τους βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Πολλοί ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό έχουν αναφερθεί στη συμβολή της οικογένειας για την ομαλή ανάπτυξη, την εξέλιξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού (Φλουρής, 1989).

Ο ρόλος των γονέων κατά την ανατροφή των παιδιών θεωρείται ότι ασκεί καθοριστική επιρροή στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά μέσα από την καθημερινή επαφή με τους γονείς τους μαθαίνουν να έχουν επιτυχή προσαρμογή στο σχολείο σε γνωστικούς αλλά και σε κοινωνικούς στόχους (Morrison, Rimm-Kauffman, & Pianta, 2003). Μέσα από την αρμονική αυτή διάδραση το παιδί αποκτά τη συναισθηματική αναγνώριση και την αυτορρύθμισή του, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στο σχολείο. Έτσι, σταδιακά ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του και γνωρίζει καλύτερα τις δυνατότητες του, με αποτέλεσμα να βιώνει τη γνώση ως αναγκαία τροφή μόρφωσης, εξέλιξης και προόδου και να περιορίζεται ο φόβος για το άγνωστο (Morrison et al., 2003).

Η συνεργασία γονέων και σχολείου θεωρείται ουσιώδης και κρίσιμη για την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών. Οικογένεια και σχολείο είναι τα δυο πιο σημαντικά κοινωνικά κύτταρα με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί και είναι επιφορτισμένα με την ευθύνη της ανάπτυξης και της αγωγή του. Γι' αυτό, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μάθηση στο σχολείο, είναι απαραίτητη η επικοινωνία και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Η συνεργασία ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες μπορεί να επιφέρει την επιτυχή αγωγή και τη σχολική επιτυχία.

Η γονική εμπλοκή στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η στάση των γονέων αποτελεί απόρροια κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαφορών. Το φύλο του παιδιού, η γεωγραφική θέση του σχολείου, αλλά και ο τύπος του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί, η βαθμίδα εκπαίδευσης και πολλοί ακόμα δομικοί και λειτουργικοί παράγοντες αποτελούν, επίσης, συνιστώσες της γονικής εμπλοκής κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η ανίχνευση των παραμέτρων γονικής εμπλοκής και η διερεύνηση των στάσεων αλλοδαπών γονέων του Νομού Μαγνησίας σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους σε επίπεδο δημοτικού σχολείου. Επίσης, σκοπός της είναι να παράσχει πρόσθετες πληροφορίες που θα συντελέσουν στην κατάλυση των στερεοτύπων, στην ανάδειξη των στάσεων του σύγχρονου γονέα κατά τη διαδικασία εμπλοκής του και στη βελτίωση της συνεργασίας με τους άλλους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Διερευνάται, λοιπόν, το πώς οι γονείς εμπλέκονται, συμμετέχουν και παρεμβαίνουν στην ενδοσχολική, καθώς και στην εξωσχολική ζωή των παιδιών τους. Τα χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής και η έντασή της αποτελούν τα θεματικά πεδία της έρευνας.

Συγκεκριμένα, μέσα από τη θεωρητική εμβάθυνση, την οριοθέτηση και την αποσαφήνιση των μεταβλητών και των παραγόντων που πλαισιώνουν την έρευνα, επιδιώκεται η επίτευξη των παρακάτω στόχων:

- α) ανάδειξη του βαθμού γονικής εμπλοκής σύμφωνα με την αντίληψη των αλλοδαπών γονέων,
- β) ανάλυση των διάφορων παραμέτρων της γονικής εμπλοκής και σύγκρισή τους με παραμέτρους που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία,
- γ) ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι αλλοδαπείς γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν στο πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας είναι τα εξής:

- Με ποιον τρόπο πραγματοποιείται η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους με κριτήριο το μορφωτικό τους επίπεδο;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους από τάξη σε τάξη; Δηλαδή, καθώς το παιδί μεγαλώνει, η γονική εμπλοκή αυξάνεται, μειώνεται ή παραμένει σταθερή;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους με κριτήριο την επαγγελματική τους κατάσταση;

- Επηρεάζεται η γονική εμπλοκή από μια σειρά άλλων δημογραφικών μεταβλητών, όπως το φύλο και την ηλικία του γονέα, την οικογενειακή κατάσταση, τη σειρά γέννησης και τον αριθμό των παιδιών;
- Σε ποια από τις εννέα παραμέτρους της γονικής εμπλοκής δίνουν περισσότερη σημασία οι αλλοδαποί γονείς;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σε κάθε επαγωγικού χαρακτήρα στατιστική ανάλυση, το δείγμα που χρησιμοποιείται θεωρείται αντιπροσωπευτικό, δηλαδή και το μέγεθός του θεωρείται κατάλληλο για τη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση και ο τρόπος επιλογής των μελών του έχει πραγματοποιηθεί με βάση επιστημονικές μεθόδους δειγματοληψίας (Καλαματιανού, 2003). Η έννοια της δειγματοληψίας αναφέρεται στη λήψη ενός τμήματος από κάποιο ευρύτερο πληθυσμό. Θεωρείται επιτυχής, όταν η επιλογή του δείγματος παράγει αποτελέσματα, δείκτες και μετρήσεις που είναι γενικεύσιμα και όσο το δυνατόν ακριβέστερα, δηλαδή βρίσκονται πιο κοντά στις αντίστοιχες παραμέτρους του ευρύτερου συνόλου, δηλαδή του πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Οι διαθέσιμες διαδικασίες δειγματοληψίας διακρίνονται στις τυχαίες και τις εμπειρικές. Η γνωστότερη και η συχνότερα εφαρμοζόμενη δειγματοληψία είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία στηρίζεται στην τυχαία επιλογή του δείγματος από τον πληθυσμό (Παπαδημητρίου, 2005). Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι η χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας δεν οδηγεί απαραίτητως στη δημιουργία αντιπροσωπευτικών δειγμάτων, αλλά, παρ' όλ' αυτά, πρόκειται για την απλούστερη και για την περισσότερο ακριβή μέθοδο δειγματοληψίας (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, αυτό θα πρέπει να αυξάνεται όσο αυξάνεται η ανομοιομορφία του πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η διαδικασία της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι αυτή ακριβώς της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό εργαλείο διανεμήθηκε και συγκεντρώθηκε σε γονείς του Νομού Μαγνησίας, ο καθένας από τους οποίους είχε την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί. Το γεγονός ότι η έρευνα περιορίστηκε στους γονείς του Νομού Μαγνησίας δεν αποτελεί μειονέκτημα όσον αφορά τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ελληνικό πληθυσμό, καθώς ο συγκεκριμένος νομός θεωρείται επαρκώς αντιπροσωπευτικός της ελληνικής επικράτειας, εφόσον αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους σε πληθυσμό νομούς της χώρας, ο οποίος έχει αρκετά μεγάλο αριθμό αλλοδαπών, τόσο εξαιτίας της βιομηχανικής του παραγωγής όσο και εξαιτίας του ανεπτυγμένου τουρισμού, ενώ, τέλος, το οικιστικό του περιβάλλον αποτελείται τόσο από μεγάλα αστικά συγκροτήματα, όπως είναι η πόλη του Βόλου, όσο και από μικρούς ημιαστικούς και αγροτικούς οικισμούς, όπως τα χωριά του Πηλίου.

Η όλη διαδικασία της δειγματοληψίας έλαβε χώρα κατά τους μήνες Οκτώβριο του 2013 ως τον Ιανουάριο του 2014 και μοιράστηκαν συνολικά 350 ερωτηματολόγια. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 38 συνολικά και βρίσκονταν στην πόλη του Βόλου, στα περίχωρα, αλλά και σε χωριά. Οι γονείς που έλαβαν το ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή το ερωτηματολόγιο, είχαν τη διακριτική ευχέρεια να αποφασίσουν εάν θα συμμετάσχουν ή όχι στη διενεργούμενη έρευνα, γεγονός που καθιστά τη δειγματοληψία ως ένα σημείο «βολική». Το τελικό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 283 γονείς, Έλληνες και διαφορετικών εθνικοτήτων, του Νομού Μαγνησίας. Το μέγεθος αυτό του δείγματος έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός στατιστικού σφάλματος εκτίμησης σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, ελαφρά χαμηλότερου από 6%. Συγκεκριμένα, το στατιστικό σφάλμα εκτίμησης σε στάθμη σημαντικότητας 95% διαμορφώνεται σε 5,94%, ποσοστό ικανοποιητικό για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το ερωτηματολόγιο γονικής εμπλοκής που κατασκευάστηκε από τον καθηγητή Στυλιανό Γεωργίου, το οποίο τροποποιήθηκε ελαφρώς, προκειμένου να προσαρμοστεί πλήρως στους σκοπούς, στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 52 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 50 είναι κλειστού τύπου και μόλις οι 2 ανοικτού τύπου. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις αναφέρονται στο επάγγελμα και σε προτάσεις ή διαπιστώσεις που επιθυμούν τα υποκείμενα της έρευνας να τονίσουν με την ολοκλήρωση της συμμετοχής τους σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των ερωτήσεων αντιστοιχούν σε 52 μεταβλητές ποιοτικού χαρακτήρα, ενώ κατηγοριοποιούνται σε 10 ομάδες, καθεμία εκ των οποίων, με εξαίρεση την ομάδα των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αντιστοιχεί σε μία διάσταση της γονικής εμπλοκής στην ζωή του παιδιού, ως εξής.

Η στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε σε εργαλεία τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συχνότητας. Ο λόγος για τον οποίο υλοποιήθηκαν αυτοί είναι η καταλληλότητά τους για ποσοτικά δεδομένα (Καλαματιανού, 2003). Έτσι, στο πλαίσιο της παρακάτω ανάλυσης, πριν από τη χρήση των εργαλείων της επαγωγικής στατιστικής, περιγράφεται η γενικότερη στάση του δείγματος με τη χρήση των πινάκων συχνότητας, μέσω του υπολογισμού τόσο των απόλυτων όσο και των σχετικών συχνοτήτων.

Αποτελέσματα έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα σε κάθε διάσταση.

1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η εθνικότητα μαζί με το εκπαιδευτικό επίπεδο και στη συνέχεια το φύλο. Οι γυναίκες και τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζονται να βοηθούν συστηματικότερα τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Επίσης, οι αλλοδαποί γονείς εμφανίζονται να βοηθούν τα παιδιά λιγότερο στο σπίτι απ' ό,τι οι Έλληνες γονείς.

2. Παροχή κατάλληλων συνθηκών και ευκαιριών μάθησης

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η εθνικότητα μαζί με το εκπαιδευτικό επίπεδο και στη συνέχεια το φύλο. Οι γυναίκες και τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, καθώς και οι Έλληνες, σε αντίθεση με τους Ρουμάνους και τους Αλβανούς, εμφανίζονται να παρέχουν τις καταλληλότερες συνθήκες και ευκαιρίες μάθησης.

3. Ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή του παιδιού

Οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η ηλικία, η εθνικότητα και το εκπαιδευτικό επίπεδο με ίση βαρύτητα ο καθένας. Οι νεότεροι γονείς και τα άτομα μεσαίου μορφωτικού επιπέδου εκδηλώνουν το υψηλότερο επίπεδο ενδιαφέροντος για τη σχολική ζωή του παιδιού, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς αλβανικής καταγωγής.

4. Επαφή με το σχολείο

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η εθνικότητα μαζί με το εκπαιδευτικό επίπεδο και στη συνέχεια το φύλο μαζί με τον τόπο κατοικίας. Οι γυναίκες, τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, οι γονείς που κατοικούν σε χωριά καθώς και οι Έλληνες, σε αντίθεση με τους Ρουμάνους και τους Αλβανούς, εμφανίζονται να έρχονται σε συχνότερη επαφή με το σχολείο.

5. Κανόνες για τα παιδιά που επιβάλλει η οικογένεια

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η εθνικότητα ακολουθούμενη από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες, τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, και οι Έλληνες, σε αντίθεση με τους Ρουμάνους, εμφανίζονται να επιβάλλουν τους περισσότερους κανόνες για τα παιδιά.

6. Παροχή συμβουλών

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, η εθνικότητα, το φύλο και ο αριθμός των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες, τα άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, οι γονείς με το μικρότερο αριθμό παιδιών εμφανίζονται να παρέχουν συχνότερες συμβουλές. Όσον αφορά την εθνικότητα, οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι βρίσκονται στον αντίποδα σε σύγκριση με τις άλλες εθνικότητες.

7. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας του παιδιού

Η ηλικία είναι ο μοναδικός παράγοντας που επιδρά στη συγκεκριμένη διάσταση. Συγκεκριμένα, οι γονείς των ακραίων ηλικιακών ομάδων (20-30 και 50-60) ενισχύουν στον ίδιο υψηλό βαθμό τη διαπολιτισμική επικοινωνία των παιδιών, ενώ στις ενδιάμεσες ηλικίες παρουσιάζεται μείωση της ενίσχυσης αυτής.

8. Ικανοποίηση από τις διαπολιτισμικές επαφές του παιδιού

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η ηλικία μαζί με τον αριθμό των παιδιών και την εθνικότητα, ενώ ακολουθεί ο τόπος κατοικίας. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία και ο αριθμός των παιδιών μειώνεται η ικανοποίηση από τις διαπολιτισμικές επαφές του παιδιού, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση που οι γονείς κατοικούν σε χωριό.

9. Συναναστροφή με γονείς συμμαθητών

Σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, οι παράγοντες που επιδρούν στη συγκεκριμένη διάσταση είναι η εθνικότητα μαζί με το εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ ακολουθεί ο τόπος κατοικίας. Συγκεκριμένα, οι γονείς που κατοικούν σε χωριά και εκείνοι που έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται να συναναστρέφονται συχνότερα με τους γονείς των συμμαθητών τους, έναντι εκείνων που προέρχονται από άλλες εθνικότητες.

Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση του χρόνου στο σπίτι, οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτόν είναι η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η εθνικότητα. Συγκεκριμένα, οι χήροι, οι γονείς με περισσότερα παιδιά, με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και οι Έλληνες είναι εκείνοι που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους στις αργίες.

Επιπλέον, οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επηρεάζουν καταλυτικά την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και τη γενικότερη διαπαιδαγώγησή τους (Ryan&Adams, 1995). Το υψηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο καθιστά τους γονείς πιο άνετους στην επικοινωνία με το σχολείο, στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες και στην αξιοποίηση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους για τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους. Αυτό δίνει στους γονείς μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και στους εκπαιδευτικούς καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για το παιδί. Αντίθετα, η εμπλοκή των γονέων με χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από τη μειωμένη πρόσβαση σε κατ' οίκον μαθησιακές ευκαιρίες, την ελλιπή ενημέρωση σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, την ανάδυση αρνητικών σχολικών εμπειριών των γονέων και συνεπώς την απροθυμία για συνεργασία με το σχολείο και τη συνακόλουθη έλλειψη συμβατότητας με τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Μάνεσης, 2004).

Επίσης, γονείς με χαμηλό οικονομικό επίπεδο εμπλέκονται λιγότερο στη μάθηση των παιδιών τους. Οι Lareau (1987) και Lareau και Shuman (1996) εξέτασαν τις διαφορές στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και βρήκαν ότι οι μεσαίου εισοδήματος οικογένειες έχουν πλεονεκτήματα στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με το σχολείο, σε αντίθεση με τις οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Εξάλλου και οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται πιο εύκολα στα αιτήματα των γονέων της μεσαίας τάξης, αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα με διάφορους γονείς και συζητούν για θέματα του σχολείου. Έτσι, οι γονείς ενεργούν ενήμεροι ακόμα και για ειδικά θέματα του σχολείου.

Το οικογενειακό εισόδημα, οι σπουδαίες επαγγελματικές θέσεις και τα υψηλά εισοδήματα των γονέων είναι συνδεδεμένα και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Για τους λόγους αυτούς, παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα είναι παιδιά γονέων με ανώτερη μόρφωση και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι αντίστοιχα υψηλές (Ermisch & Francesconi, 2001).

Τέλος, οι Έλληνες γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών απ' ό,τι οι αλλοδαποί, οι οποίοι λόγω της διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας αλλά και της κακής κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης διακατέχονται από ένα αίσθημα κατωτερότητας, που εμποδίζει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Pena, 2000).

Συμπεράσματα

Οι γονείς αποτελούν τον πυλώνα της οικογένειας και διαδραματίζουν αναμφίβολα καταλυτικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση και την επίδοση των παιδιών τους. Έτσι, η οικογένεια ως έμψυχος οργανισμός, ανήκει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και λειτουργεί ως πρότυπο για το παιδί, το οποίο ενστερνίζεται τις αξίες και αρχές των γονέων του και ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά στο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η πιθανή διασύνδεση κοινωνικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων, καθώς επίσης και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας, όπως οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων, τα κίνητρα και οι αξίες που παρέχονται στα παιδιά, με τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν αυξημένη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο, την εθνικότητα, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο αλλά και την ηλικία των γονέων με την εμπλοκή τους στην ενδοσχολική και εξωσχολική ζωή των παιδιών τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι προηγούμενες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης παρουσιάζουν αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ermisch, J., & Francesconi, M. (2001). Family Matters: Impacts of Family Background

on Educational Attainments. *Economica*, 68, 137-156.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Κριτική.

Καλαματιανού, Γ.Α. (2003). *Κοινωνική Στατιστική: Μέθοδοι Μονοδιάστατης Ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήση.

Κυριαζόπουλος, Γ.Π., & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.

Lareau, A., & Shuman, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, extraissp. 24-39.

Μάνεσης, Ν. (2004). *Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων-δασκάλων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Morrison, E., Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(2), 185-200.

Παπαδημητρίου, Γ. (2005). *Στατιστική (Τεύχος 2): Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.

Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice* (pp. 3-28). Newbury Park, CA: Sage.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση των γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η γλωσσική και κοινωνικό – συναισθηματική αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς.

Σουλτάνα Σεριάδου, Νηπιαγωγός, Msc E.A.E.

seriadou@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να διερευνηθεί το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τους μαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς στους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων και στους τομείς του αυτοέλεγχου, της ικανότητας διαχείρισης του άγχους και της επικοινωνίας. Η έρευνα διεξήχθη στο Μόναχο και έλαβαν μέρος 63 εκπαιδευτικοί με περιπτώσεις παιδιών που εμφάνιζαν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα, προκλητική – εναντιωματική συμπεριφορά, επιθετικότητα, ντροπολότητα, με φοβίες). Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στις παιδαγωγούς ενώ για την αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης SELDAK και PERIK. Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών διαφέρουν στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης από το Μέσο Όρο αλλά και μεταξύ του ανάλογα με το πρόβλημα συμπεριφοράς του μαθητή. Τα αποτελέσματα έχουν τον περιορισμό που αφορά τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή τη Γερμανία. Θα ήταν ενδιαφέρον να παραχθούν αντίστοιχα εργαλεία αξιολόγησης για τα ελληνικά δεδομένα και κατόπιν να παραχθεί και μια συγκριτική ενδεχομένως μελέτη. Επίσης τα αποτελέσματα για τους επιμέρους τομείς επιδέχονται διαφόρων ερμηνειών και έτσι προκύπτουν ερωτήματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των εμφανιζόμενων συμπεριφορών.

Λέξεις – Κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς; γλωσσικές – κοινωνικό – συναισθηματικές ικανότητες

Abstract

The purpose of this study is to find out how the students with behavioral problems (ADHD, oppositional – defiant disorder, aggression, shyness, with phobias) are evaluated according to their teacher at the fields of language and communication skills, self-control and stress regulation. This study was conducted in Munich, where 63 pre-school teachers, who were coping with children with behavioral problems, took part in the research. Questionnaires were used to collect the data and the evaluation of the students' performance was based on the standardized evaluation tools SELDAK and PERIK. The data analysis program SPSS was used to process the collected data. The results of the study showed that the performance of children with behavioral problems differs not only from the average but also among the categories of behavioral problems, as referred above. The results of the study are limited to the specific area, where it was conducted (Munich) and that's why it would be interesting to conduct a similar study in Greece and compare the results. Moreover the differences that were indicated in the performances of children may be a motivation for new studies in order to better understand and deal with the behavioral problems.

Keywords: behavioral problems; language – social – emotional skills

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία ολοένα και αυξάνεται (Kliche, T. 2007, Amrhein, C. 2016). Σύμφωνα με άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα FrankfurterRundschau (Amrhein, C. 2011) τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς αφορούν ένα ποσοστό της τάξης του 2-8% των ανηλίκων και φαίνεται ότι αφορούν τα αγόρια 2 μέχρι 5 φορές περισσότερο απ' ό τι τα κορίτσια. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, της τάξης του 20-25 % αυτών εμπίπτουν στις κατηγορίες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχικά προβλήματα (Textor, R. M. 2006), Υπάρχουν μάλιστα έρευνες που συνδέουν τα αυξημένα κρούσματα των εκπαιδευτικών με συμπτώματα υπερκόπωσης με την αυξημένη δυσκολία που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό τους έργο λόγω της ανάγκης αντιμετώπισης των ζητημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή πράξη λόγω των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Schaarschmidt, U. 2011, Kliche, T. 2007, Grayson, L. J. & Alvarez, K. H. 2008).

Κοινωνικό-συναισθηματικό και γλωσσικό προφίλ

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να έχουν κάποια χαρακτηριστικά όσον αφορά τις γνωστικές επιδόσεις τους και τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ικανότητες. Φαίνεται να υπολείπονται κατά ένα ή περισσότερα χρόνια από τους συνομηλίκους τους στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Βασικές δυσκολίες τους αναφέρονται στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις δεξιότητες μελέτης. Γύρω στο 60% αυτών των μαθητών αποτυγχάνουν στις εξετάσεις επάρκειας και/ή εγκαταλείπουν το σχολείο, τα ελλείμματα παραμένουν ή επιδεινώνονται με το πέρασμα του χρόνου και το ποσοστό απουσιών τους από το σχολείο είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη ομάδα μαθητών (Heward, 2011). Στα γνωστικά τους ελλείμματα αναφέρεται η δυσκολία λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων, οι γνωστικές διαστρεβλώσεις, ο ανώριμος τρόπος σκέψης, η δυσκολία επίλυσης προβλημάτων και εύρεσης λύσεων και ο ιδιαίτερος τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών (Βενιανάκη, 2011). Σχετική έρευνα (Fröhlich, Koglin, & Petermann, 2010) δείχνει θετική σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στα προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές προσχολικής ηλικίας, συγκεκριμένα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Η χαμηλή επίδοση στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική λειτουργία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δικαιολογεί και τα προβλήματα ανάγνωσης και ορθογραφίας που ακολουθούν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Στην προσχολική ηλικία τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέονται περισσότερο με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις απ' ό τι η επιθετικότητα, ωστόσο στην εφηβεία η αντί-κοινωνική συμπεριφορά συνδέεται με την σχολική αποτυχία (Hinshaw, 1992). Άλλη έρευνα που μελετά τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις (Rapport, Denney, Chung & Hustace, 2001) κατέληξε ότι η επίδοση στην τάξη, η γνωστική λειτουργία, το άγχος και η κατάθλιψη μπορούν να προβλέψουν την επίδοση των μαθητών αργότερα περισσότερο απ' ό τι η νοημοσύνη. Επίσης η εσωτερικευμένη συμπεριφορά φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου από τη σχολική επίδοση, τη γνωστική λειτουργία και τη νοημοσύνη. Η κοινωνική απόσυρση από μόνη της αλλά και σε συνδυασμό με το άγχος και/ή την κατάθλιψη επιδρά στη λειτουργία-λειτουργικότητα-επίδοση του παιδιού λόγω της ισχυρής συνέχειας μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Όσον αφορά τη νοημοσύνη τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα ανάλογα τεστ σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες, οι οποίες τα κατατάσσουν στα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση ή αργούς ρυθμούς μάθησης (Heward, 2011).

Εκτός όμως από τις δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς στα γνωστικά και ακαδημαϊκά έργα, κύριο χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής είναι η δυσκολίες στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα αναφέρονται χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και μικρότερη ικανότητα για αυτοέλεγχο. Χαρακτηρίζονται περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και πιο αντικοινωνικοί συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Heward, 2011). Οι συμμαθητές τους, τους απορρίπτουν και η συμπεριφορά τους διαταράσσει την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη. Σύμφωνα με έρευνα των Γιαβρίμης&Παπάνης (2007) οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα αγόρια περισσότερο αντικοινωνικά και πιο εχθρικά σε σύγκριση με τα κορίτσια, κάτι που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά καθώς σύμφωνα με τον Heward, (2011), τα τρία τέταρτα των παιδιών που χρειάζονται ειδική αγωγή λόγω συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων είναι αγόρια. Τα αγόρια εκδηλώνουν κατά κύριο λόγο εξωτερικευμένες μορφές διαταραχών συμπεριφοράς ενώ τα κορίτσια εσωτερικευμένες. Την σχέση του φύλου με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ερευνούν και οι Alsaker&Bütikofer, (2005) οι οποίοι καταλήγουν σε διάφορα συμπεράσματα με ενδεικτικά την πιο συχνή χρήση ουσιών και εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς από τα αγόρια, ενώ εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια κ.α. Παρόμοια συμπεράσματα παρουσιάζει και η Γουργιώτου, (2008) ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά όσον αφορά τη σωματική βία αλλά τονίζει ότι τα κορίτσια μπορούν να επιδείξουν ανάλογη ή και περισσότερη βία όταν πρόκειται για λεκτική βία. Ακόμη συνδέει την ύπαρξη προβλημάτων υπερκινητικότητας στην προσχολική ηλικία με εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που διεξάγεται είναι ποσοτική καθώς αυτή ταιριάζει στο σκοπό και τα ερωτήματα της ερευνήτριας. Σύμφωνα με τους Aliaga, &Gunderson, (2000) η ποσοτική έρευνα προσπαθεί να εξηγήσει φαινόμενα μέσα από την συλλογή αριθμητικών δεδομένων και την ανάλυσή τους χρησιμοποιώντας μαθηματικές μεθόδους και ειδικότερα στατιστικά στοιχεία. Το θέμα της παρούσας έρευνας είναι οι αξιολόγηση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Η έρευνα έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σε δομές παροχής προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία με την προϋπόθεση ότι αντιμετώπιζαν παιδί με τουλάχιστον ένα από τα αναφερόμενα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-6 ετών τα οποία παρουσιάζουν τουλάχιστον ένα από τα 5 προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, κοινωνική συστολή, φοβίες, εναντιωματική – προκλητική συμπεριφορά) και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα εργάζονται σε δομές παροχής προσχολικής εκπαίδευσης στη Γερμανία και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή του Μονάχου. Οι συμμετέχοντες είναι 63 νηπιαγωγοί εκ των οποίων 22 είναι νέοι

ηλικίας 18-27 ετών, 24 είναι μέσης ηλικίας 28-37 ετών και 17 είναι ίσοι ή άνω των 38 ετών και τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είναι επίσης 63, 3 ετών 14, 4 ετών 14, 5 ετών 18 και 6 ετών 17. Από τα 63 παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς τα 37 είναι αγόρια και 26 είναι κορίτσια. Το 79% των περιπτώσεων χαρακτηρίστηκαν από λίγο σοβαρή περίπτωση έως σοβαρή περίπτωση, το 14,3% από πολύ σοβαρή έως πάρα πολύ σοβαρή περίπτωση και το υπόλοιπο 6,3% ως ελαφρώς σοβαρή περίπτωση.

1. Διάγραμμα κατανομής ηλικιών εκπαιδευτικών έρευνας



2. Διάγραμμα κατανομής ηλικιών παιδιών έρευνας



3. Πίτα κατανομής φύλου παιδιών έρευνας



Το εργαλείο αξιολόγησης SELDAK συστάθηκε βασισμένο σε θεωρητικά αλλά και εμπειρικά δεδομένα. Λαμβάνει υπόψιν διάφορες πλευρές την γλωσσικής ανάπτυξης και ανταποκρίνεται σε διάφορες εφαρμογές. Για την ανάπτυξή του λήφθηκαν υπόψιν παράγοντες όπως η ανάπτυξη και ενίσχυση της γλωσσικής παιδείας στην πρώιμη παιδική ηλικία, κυρίως για παιδιά που προέρχονται από αγγλοαμερικάνικη γλώσσα, οι έρευνες για την εμπράγματη χρήση της γλώσσας και τις διαταραχές στα παιδιά, γλωσσολογικές θεωρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας, οι διαδικασίες σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας και τη διάγνωση των διαταραχών λόγου και τέλος η έννοια της "εμπλοκής". Το εργαλείο αφορά διαφορετικές, ξεκάθαρα διακριτές περιοχές της γλώσσας, οι παρατηρήσεις των ειδικών αφορούν τις γλωσσικές περιοχές με μεγάλη αξιοπιστία και ακρίβεια, είναι ένα εργαλείο κατάλληλο για ένα μεγάλο εύρος γλωσσικού επιπέδου (μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει δυσμενή γλωσσική εξέλιξη καθώς περιλαμβάνεται ο μέσος όρος) και υπάρχουν εμπειρικές αποδείξεις για την εγκυρότητα του εργαλείου (Ulich&Mayr, 2006). Το εργαλείο αξιολόγησης PERIK είναι επίσης ανεπτυγμένο από το ινστιτούτο προσχολικής εκπαίδευσης του κρατιδίου της Βαυαρίας και χρησιμοποιείται από τις νηπιαγωγούς στα προσχολικά ιδρύματα.το εργαλείο αξιολόγησης περιλαμβάνει έξι τομείς: την ικανότητα επικοινωνίας, τον αυτοέλεγχο/ενσυναίσθηση, την αυτό-εκτίμηση, τη διαχείριση του άγχους, την προσήλωση σε εργασίες και την χαρά της εξερεύνησης. Από του τομείς αυτούς στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι τομείς του αυτοελέγχου, της διαχείρισης άγχους και της ικανότητας επικοινωνίας.

Όλα τα δεδομένα εισήχθησαν και έγινε η επεξεργασία τους με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και κατόπιν η ερευνήτρια προέβη

στους ανάλογους στατιστικούς ελέγχους. Αρχικά λοιπόν για να βεβαιωθεί ότι στο πρώτο μέρος όλα τα ερωτήματα του κάθε επιμέρους τομέα αξιολογούν το ίδιο ζητούμενο έτρεξε στο πρόγραμμα το τεστ αξιοπιστίας μέτρησης (Alphareliabilitytest) με τα αποτελέσματα να είναι άνω του 0.80 σε όλους τους τομείς και δίνοντας έτσι ένα μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας στη έρευνα. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t το οποίο χρησιμοποιείται συχνά στις επιστήμες της συμπεριφοράς συνήθως για τη μελέτη των επιδόσεων ανάμεσα σε δυο ομάδες με σκοπό να βρούνε ποια ομάδα έχει τις καλύτερες επιδόσεις με την παρεμβολή μιας μεταβλητής.

Αποτελέσματα

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες μελετούν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις σχολικές επιδόσεις τους. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991) ωστόσο είναι δύσκολο να διαπιστωθεί η κατεύθυνση αυτής της σχέσης (Lindsey, Craig, Lee, Pozzulo, Rombough & Smyth, 1995). Σύμφωνα με έρευνα (Γιαβρίμης, Παπάνης & Βίκη, 2011) μαθητές με χαμηλή επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες, μικρότερο αυτοέλεγχο, είναι περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και πιο αντικοινωνικοί από τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Τα παιδιά που εμφανίζουν υπερκινητική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν φτωχότερες δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμοστικότητας καθώς και χαμηλότερες επιδόσεις σε εργασίες αναγνώρισης λέξης. Η αναγνωστική ικανότητα δεν φάνηκε να διαφέρει για τους μαθητές με υπερκινητικότητα (Clark, Prior & Kinsella, 2002). Για τα ντροπαλά παιδιά βρέθηκε ότι αν και έχουν χαμηλότερες εκφραστικές και προσληπτικές γλωσσικές ικανότητες σε σχέση με τα μη ντροπαλά παιδιά, οι ικανότητές τους αυτές παραμένουν στα όρια του φυσιολογικού για την χρονολογική τους ηλικία αν και διαφέρουν σημαντικές με τις υψηλότερες επιδόσεις των συνομηλίκων τους (Spere, Schmidt, Theall-Honey & Martin-Chang, 2004). Τα παιδιά με αντιδραστική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διαπραγμάτευσης, μοιράσματος, δυσκολίες να κρατηθούν έξω από καυγάδες και δεν διακατέχονται από συναισθήματα ευγενούς άμιλλας (Day, Bream, & Pal, 1992). Για τα επιθετικά παιδιά οι έρευνες δείχνουν διαταραχές στις κοινωνικό-γνωστικές διεργασίες με τις δυσκολίες να διαφοροποιούνται ως προς την ένταση ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής. Οι δυσκολίες τους αναφέρονται στην ανάκληση στοιχείων, στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, τη συνεισφορά, τη διαμορφωση θετικής αυτό-αξίας (Lochman & Dodge, 1994), τη χαμηλή αυτό-εκτίμηση και την παραγωγή λιγότερων λεκτικών ισχυρισμών σε συγκρούσεις και σε καταστάσεις απογοήτευσης (Lochman & Lampron, 1986). Τέλος, ως προς τα παιδιά με φοβίες φαίνεται πως έχουν χαμηλότερες γλωσσικές ικανότητες και μικρότερη γνωστική ευελιξία (Toren, Sadeh, Wolmer, Eldar, Koren, Weizman & Laor, 2000), φέρουν περισσότερα αρνητικά γνωστικά σχήματα, κρίνουν ως επικίνδυνες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, παρά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έχουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση ως προς την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν κάποιο κίνδυνο ή διέγερση και γενικότερα έχουν δυσλειτουργικά γνωστικά σχήματα ως προς διφορούμενες καταστάσεις (Bögels & Zigterman, 2000). Επίσης δυσκολεύονται να διαχειριστούν συναισθήματα όπως η ανησυχία, η θλίψη και ο θυμός, ίσως λόγω της μεγάλης έντασης με την οποία τα βιώνουν (Suveg & Zeman, 2004) και συχνά σταματούν το σχολείο πρόωρα. Για αυτούς που παρατούν το σχολείο

υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εξαρτηθούν ή να κάνουν κατάχρηση ουσιών όπως το αλκοόλ (Ameringen, Mancini&Farvolden, 2003). Οι υποθέσεις λοιπόν της έρευνας διατυπώθηκαν:

H₀: Δεν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στα σκορ επιδόσεων των παιδιών και το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού.

H₁: Το σκορ επίδοσης στον εκάστοτε τομέα σχετίζεται με το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού.

Από την επεξεργασία των δεδομένων δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση καθώς φαίνεται να υπάρχουν μοτίβα ως προς το πρόβλημα του παιδιού και τις επιδόσεις του σε κάποιους τομείς. Αρχικά προέκυψε σχέση ανάμεσα στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως **αντιδραστικά** και τις επιδόσεις τους στον τομέα της **επικοινωνίας** και του **αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης**. Συγκεκριμένα τα παιδιά με διαταραχή αντιδραστικότητας παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στην επικοινωνία (20,5) σε σύγκριση με τα μη αντιδραστικά παιδιά (17,9) και χαμηλότερες επιδόσεις στην ικανότητα αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης (17,8 έναντι 20,4). Επίσης τα παιδιά που χαρακτηρίζονται για **υπερκινητικότητα** φαίνεται να εμφανίζουν συγκεκριμένες επιδόσεις στους τομείς της ικανότητας **κατανόησης και παρακολούθησης λόγου** και της ικανότητας **αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης**. Πιο συγκεκριμένα οι ικανότητες των μαθητών με υπερκινητικότητα φαίνεται να είναι χαμηλότερες (18,6 και 17,05 αντίστοιχα) και στους δυο προαναφερόμενους τομείς σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά (21,1 και 20,7 αντίστοιχα) που δεν χαρακτηρίστηκαν ως υπερκινητικά.

Συνεχίζοντας σημαντικές συσχετίσεις προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά που είναι **επιθετικά** και στους τομείς των **γλωσσικών δεξιοτήτων**, του **αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης** και της ικανότητας **διαχείρισης άγχους**. Συγκεκριμένα τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις (48,5) σε σχέση με τα μη επιθετικά παιδιά (40,2) στις γλωσσικές δεξιότητες και χαμηλότερες επιδόσεις (17,3 και 16,3) στους τομείς του αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης και της διαχείρισης άγχους σε σχέση πάλι με τα μη επιθετικά παιδιά (20,3 και 18,7 αντίστοιχα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το προφίλ επιδόσεων για τα **ντροπαλά** παιδιά. Φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στις **γλωσσικές δεξιότητες** (34,6) και στην **ικανότητα επικοινωνίας** (16,2) σε σχέση με τα μη ντροπαλά παιδιά (46,2 και 20,2 αντίστοιχα) αλλά καλύτερες επιδόσεις ως προς τις ικανότητες **αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης** (22,9) και **διαχείρισης άγχους** (20,5) σε σχέση με τις επιδόσεις των υπολοίπων μη ντροπαλών παιδιών (17,8 και 16,8 αντίστοιχα). Τελευταία κατηγορία είναι αυτή των «**φοβικών**» παιδιών. Τα παιδιά με φοβίες φαίνεται να σχετίζονται με χαμηλές επιδόσεις (34,6) στις **γλωσσικές ικανότητες** και υψηλές επιδόσεις (23) στην ικανότητα **αυτοελέγχου-ενσυναίσθησης** σε σύγκριση με τα μη φοβικά παιδιά (44,3 και 18,6 αντίστοιχα). Συνοπτικός πίνακας με τις επιδόσεις των παιδιών στους τομείς ανάπτυξης παρουσιάζεται παρακάτω.

1. Συνοπτικός πίνακας αποτελεσμάτων συσχέτισης επιδόσεων στους επιμέρους τομείς ως προς το εμφανιζόμενο πρόβλημα συμπεριφοράς

Πρόβλημα Συμπεριφοράς	Τομέας	Επιδόσεις *	Επιδόσεις*	Κριτήριο t	P	M.O.** *
	Ικανότητες	20,5	17,9	t(60)=-	0,0	17-24

Αντιδραστικότητα	Επικοινωνίας			2,868	1	
	Αυτοέλεγχος-Ενσυναίσθηση	17,8	20,4	t(56)=2,973	0,00	18-24
Υπερκινητικότητα	Παρακολούθηση και κατανόηση λόγου	18,6	21,1	t(61)=2,324	0,02	22-26
	Αυτοέλεγχος-Ενσυναίσθηση	17,05	20,7	t(60)=4,520	0,00	18-24
Επιθετικότητα	Γλωσσικές δεξιότητες	48,5	40,2	t(61)=-2,503	0,02	43-53
	Αυτοέλεγχος-Ενσυναίσθηση	17,3	20,3	t(61)=2,626	0,01	18-24
	Διαχείριση Άγχους	16,3	18,7	t(61)=2,285	0,03	19-24
Ντροπαλότητα	Γλωσσικές δεξιότητες	34,6	46,2	t(61)=4,221	0,00	43-53
	Παρακολούθηση και κατανόηση λόγου	16,2	20,2	t(61)=4,129	0,00	22-26
	Αυτοέλεγχος-Ενσυναίσθηση	22,9	17,8	t(32)=-5,383	0,00	18-24
	Διαχείριση Άγχους	20,5	16,8	t(61)=-4,406	0,00	19-24
Φοβία	Γλωσσικές δεξιότητες	34,6	44,3	t(61)=2,847	0,01	43-53
	Αυτοέλεγχος-Ενσυναίσθηση	23	18,6	t(61)=-4,090	0,00	18-24

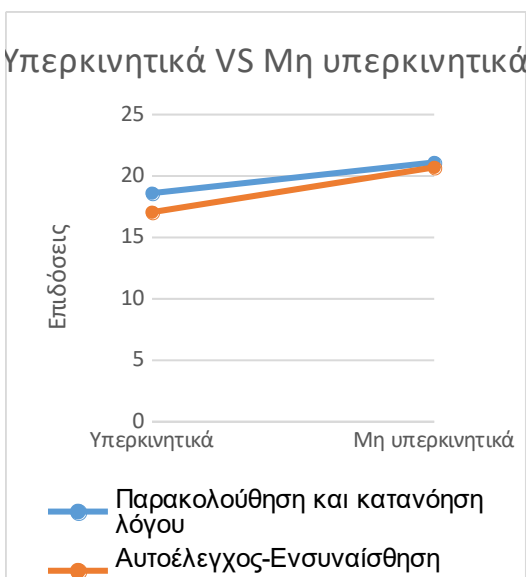
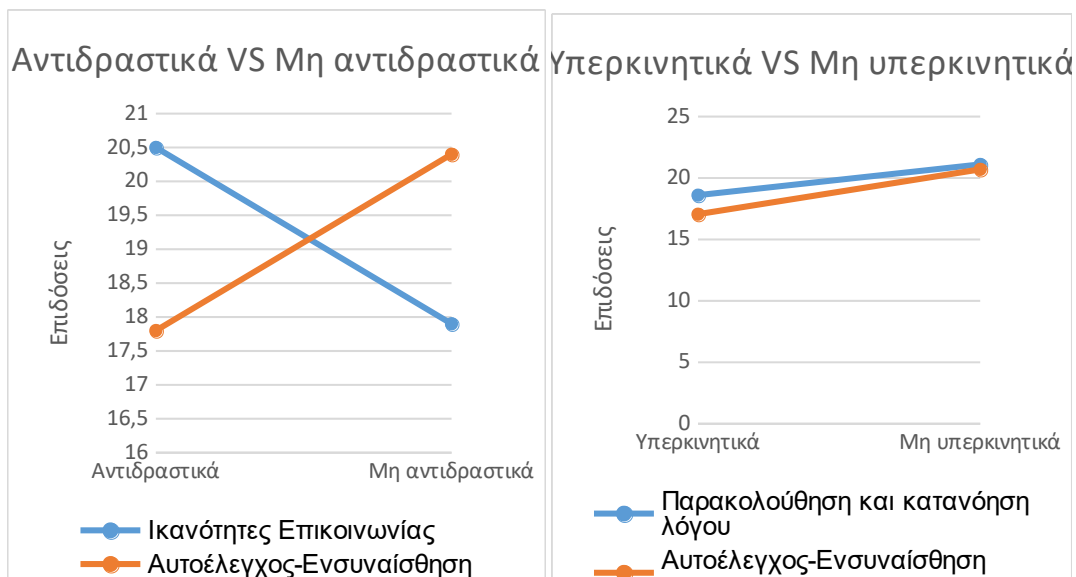
*Παιδιά που εμφανίζουν το πρόβλημα συμπεριφοράς

**Παιδιά που δεν εμφανίζουν το πρόβλημα συμπεριφοράς

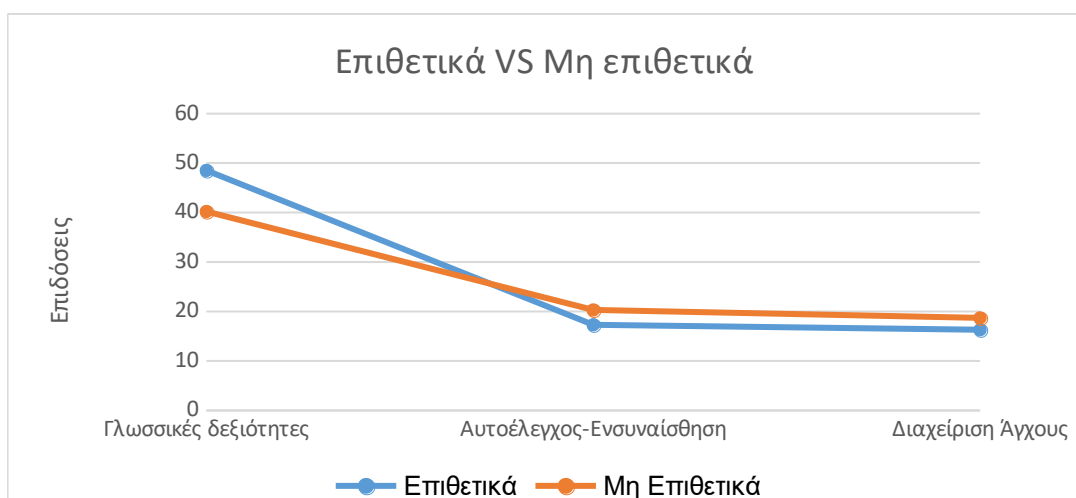
***Αναμενόμενοι «φυσιολογικοί» μέσοι όροι παιδιών με βάση τα σταθμισμένα εργαλεία για ηλικία 4-5 ετών

Να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις των παιδιών συγκριτικά με τις φυσιολογικά αναμενόμενες είναι μέσα στα όρια του φυσιολογικού αν και πιο χαμηλές από το μέσο όρο του πληθυσμού. Ωστόσο τα παιδιά με αντιδραστική συμπεριφορά ή/και υπερκινητικότητα παρουσιάζουν πρόβλημα στην ικανότητα αυτό-ελέγχου και εντάσσονται στην 3^η ομάδα με τις κατώτατες επιδόσεις που ερμηνεύεται για την παιδαγωγό ως ανάγκη παρέμβασης και τα παιδιά με υπερκινητικότητα εμφανίζουν επιπλέον πρόβλημα στην ικανότητα παρακολούθησης και κατανόησης λόγου, κάτι που δικαιολογείται από τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου προβλήματος συμπεριφοράς (παρορμητισμό, δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής και άλλα όπως περιγράφονται σε άλλα σημεία της παρούσης εργασίας). Συγκεκριμένα η επίδοσή τους τα εντάσσει μόλις και οριακά στην ομάδα 5, όπου σύμφωνα με το εργαλείο αξιολόγησης τα αποτελέσματα αυτό ερμηνεύεται ως προβληματικό και σηματοδοτεί ανεπάρκειες στην κατάκτηση βασικών στοιχείων του λόγου. Επίσης κάτω από τα όρια του φυσιολογικού είναι και οι επιδόσεις των επιθετικών παιδιών στην ικανότητα διαχείρισης άγχους και την ικανότητα αυτοελέγχου και εντάσσονται επίσης στην κατώτατη ομάδα, δηλαδή στην 3^η ομάδα με το 25% των μαθητών με τις χαμηλές επιδόσεις που δείχνουν την ύπαρξη προβλήματος και εφιστούν την παρέμβαση και προσοχή της παιδαγωγού. Τέλος το ντροπαλά παιδιά υπολείπονται πολύ στις γλωσσικές δεξιότητες και στην παρακολούθηση και κατανόηση του προφορικού λόγου σε σύγκριση με τον αναμενόμενο για μέσο όρο και εντάσσονται επίσης στην ομάδα 5 που ανήκει το 20% των μαθητών με προβλήματα στο λόγο που χρήζουν παρέμβασης. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα για τα παιδιά με φοβίες στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων.

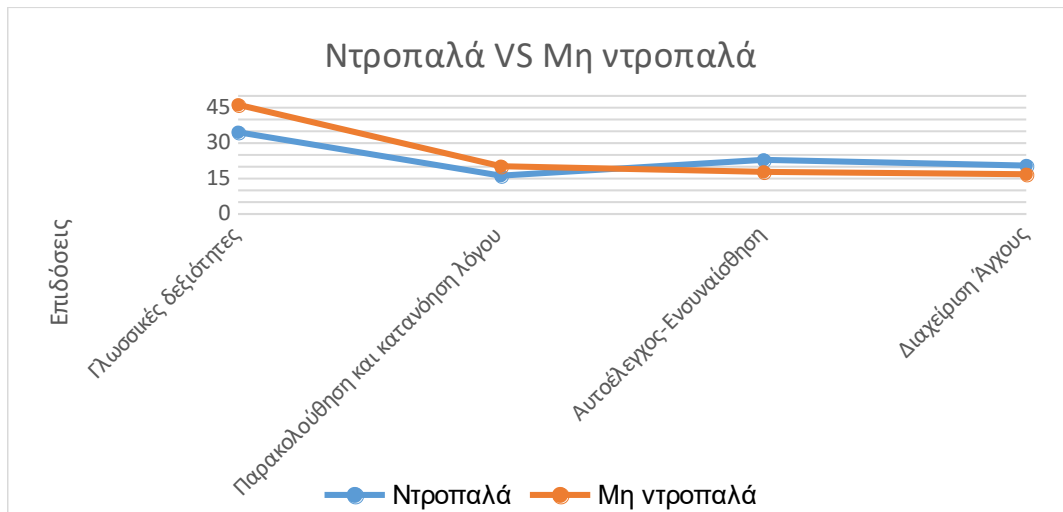
4. Διάγραμμα επιδόσεων παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό ή μη ως αντιδραστικά



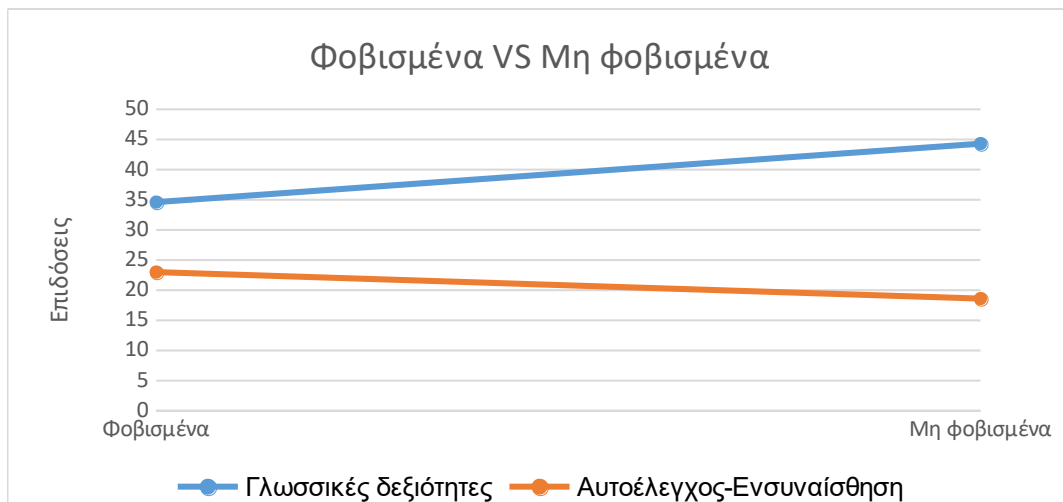
6. Διάγραμμα επιδόσεων παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό ή μη ως επιθετικά



7. Διάγραμμα επιδόσεων παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό ή μη ως ντροπαλά



8. Διάγραμμα επιδόσεων παιδιών ως προς το χαρακτηρισμό ή μη ως φοβισμένα

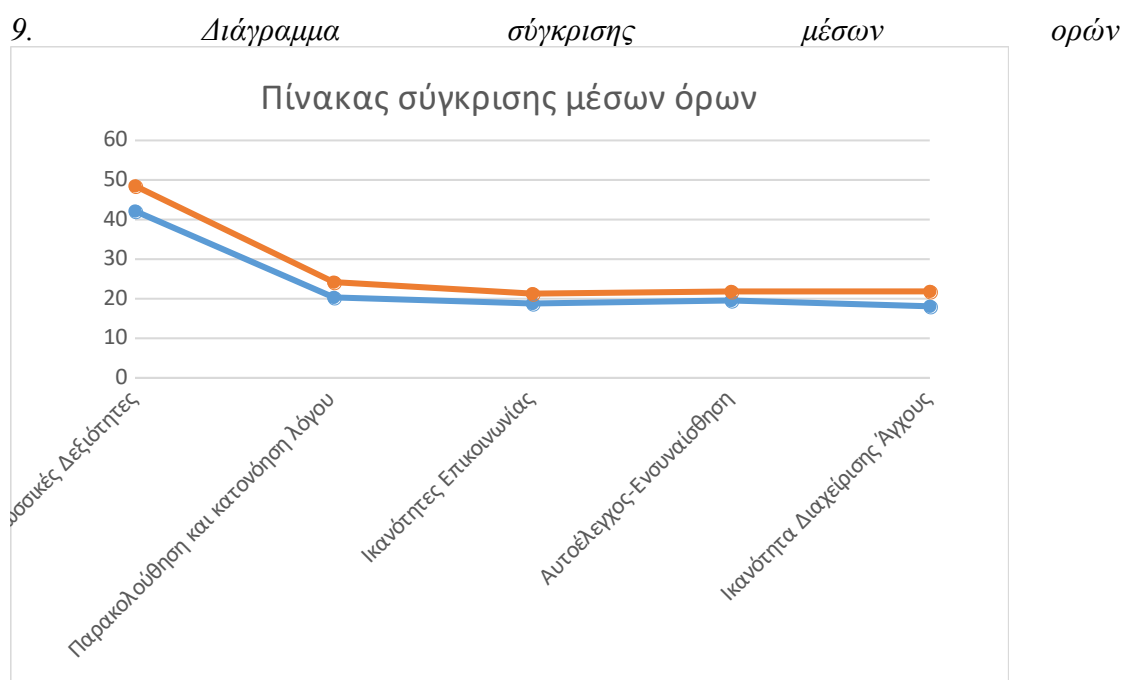


Συμπεράσματα

Αρκετά ενδιαφέρον είναι το προφίλ των παιδιών ως προς το γλωσσικό-κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα ανάλογα με το πρόβλημα συμπεριφοράς που εμφανίζουν. Τα αντιδραστικά παιδιά φάνηκε να έχουν καλύτερες ικανότητες επικοινωνίας σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά και τα επιθετικά καλύτερες δεξιότητες στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί πως και αν αυτή η αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα για τα αντιδραστικά παιδιά και η γλωσσική δεξιότητα για τα επιθετικά παιδιά, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και λειτουργεί ενισχυτικά στο να αντιδρούν ή να επιτίθενται λεκτικά απέναντι στους ενηλίκους ή νιώθοντας ενδεχομένως ικανοί να επικοινωνήσουν, διαπραγματεύονται και χειρίζονται λεκτικά την κατάσταση. Ας μην ξεχνάμε ότι η αντιδραστικότητα και η επιθετικότητα συσχετίστηκε θετικά με την επιλογή της τεχνικής της συζήτησης με το παιδί για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Το προφίλ των υπερκινητικών

παιδιών ταιριάζει και επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά δεδομένα που δείχνουν τα παιδιά αυτά να δυσκολεύονται στην παρακολούθηση λόγου, στη διαχείριση και καταστολή των εσωτερικών ενορμήσεων - ενεργειών.

Επίσης ενδιαφέρον διαφαίνεται και το προφίλ των ντροπαλών παιδιών και των παιδιών με φοβίες. Και οι δυο ομάδες φάνηκε να δείχνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε κάποιους τομείς της γλώσσας και υψηλότερες επιδόσεις σε τομείς αυτό-ελέγχου. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι δεδομένου της ντροπαλότητας και συχνά της κοινωνικής φοβίας πολλά από τα παιδιά αυτών των κατηγοριών ενδέχεται να υποτιμώνται για τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες δεδομένου ότι ακόμη και αν μπορούν να εκφραστούν καλά, υπάρχει το ενδεχόμενο λόγω συστολής ή φόβου να μην το κάνουν δίνοντας ελάχιστα ή μη ικανοποιητικά δείγματα στην παιδαγωγό για να κρίνει σωστά το γλωσσικό του επίπεδο. Από την άλλη ένα παιδί που δεν εξασκεί τις ικανότητές του μέσα στην ομάδα ενδέχεται όντως να μείνει «πίσω» σε σχέση με τα άλλα παιδιά που τις εξασκούν συχνά σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν είναι όντως μειωμένες οι ικανότητές τους στο γλωσσικό τομέα ή είναι συγκυριακό αποτέλεσμα και το παιδί εκφράζεται και επικοινωνεί ικανοποιητικά σε άλλες περιστάσεις (π.χ. περιβάλλον που νιώθει ασφαλές ή οικείο). Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δείχνουν υψηλές ικανότητες αυτό-ελέγχου, διότι ένα παιδί που μπορεί να διαχειριστεί καλά τον εαυτό του και τα συναισθήματά του ενδεχομένως και είναι πιθανόν να μπορεί να ελέγξει και να επιλέγει σε ποιες καταστάσεις και συνθήκες θα εκφράσει λόγο και θα επικοινωνήσει, δεδομένου ότι μπορεί να ελέγξει και να καταστείλει τις ανάγκες του. Ο φόβος λοιπόν της κοινωνικής έκθεσης δύναται να είναι μεγαλύτερος από την ανάγκη για επικοινωνία και «μοίρασμα» βιωμάτων με αποτέλεσμα το παιδί να καταστέλλει την λιγότερο ισχυρή του ανάγκη. Συχνά στην παιδαγωγική πράξη παρατηρούνται συνεσταλμένα παιδιά που στην ομάδα δεν επικοινωνούν και δεν εκφράζονται αλλά σε άλλες περιστάσεις το κάνουν (π.χ. με φίλους, αδέρφια, γονείς, παιδαγωγό κατ' ιδίαν).



Οι μέσοι όροι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων φτάνουν το 42,14 με αποτέλεσμα να ανήκουν στην 5^η ομάδα (20%) και στο 30% των μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις, οι οποίες είναι τέτοιες ώστε να χαρακτηρίζονται ως προβληματικές (Ομάδα 5-20%), σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου αξιολόγησης, δείχνουν βασικά προβλήματα στην κατάκτηση του λόγου και χρήζουν παρέμβασης, παρακολούθησης και προσοχής. Στον τομέα παρακολούθησης και κατανόησης λόγου τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ανήκουν πάλι στην 5^η ομάδα με τα αποτελέσματα να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο όπως και προηγουμένως. Ακολουθώς στον τομέα των ικανοτήτων επικοινωνίας αν και ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι χαμηλότερος από το μέσο όρο των επιδόσεων του γενικού συνόλου, μολαταύτα ανήκουν στη δεύτερη ομάδα και στο 50% των επιδόσεων του γενικού συνόλου, με αποτέλεσμα να θεωρείται φυσιολογική η επίδοσή τους. Το ίδιο ισχύει και για τους τομείς του αυτοελέγχου και της διαχείρισης του άγχους με τις επιδόσεις τους να εντάσσονται, αν και στο χαμηλό άκρο, στα πλαίσια του φυσιολογικού μέσου όρου.

Ως προς την απόκλιση του μέσου όρου των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς με τον μέσο όρο που δίνουν τα εργαλεία, πέρα από το γεγονός ότι ποιοτικά οι αποδόσεις των μέσων όρων των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογούνται ως προβληματικές, σύμφωνα όμως και με το στατιστικό κριτήριο t για σύγκριση μέσων όρων με γνωστό τον μέσο όσο του πληθυσμού (48,5) η διαφορά στους μέσους όρους κρίνεται στατιστικώς σημαντική και μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά της παρούσας έρευνας έχουν προβλήματα συμπεριφοράς. Στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι και η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της ικανότητας παρακολούθησης και κατανόησης του παραγόμενου λόγου, με τους μέσους όρους για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, με τα τελευταία να φαίνεται να μειονεκτούν και να παρουσιάζουν προβλήματα στον τομέα αυτό. Ως προς τους τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, αν και η ανάπτυξη των παιδιών βρίσκεται μέσα στα όρια του φυσιολογικού μέσου όρου, ωστόσο η διαφορά στο μέσο όρο των επιδόσεων του δεν μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες, αλλά φαίνεται πως τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με τις χαμηλότερες επιδόσεις του.

2. Πίνακας σύγκρισης μέσων ορών

	Μ.Ο. ^{μ.Π.Σ}	Τυπική Απόκλιση ^{μ.Π.Σ.}	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	t	p
Γλωσσικές Δεξιότητες	42,14	11,799	48,5	11,67	-4.276	0.00
Παρακολούθησ η και κατανόηση λόγου	20,33	4,178	24,18	4,24	-7.309	0.00
Ικανότητες Επικοινωνίας	18,78	4,101	21,28	5,05	-4.843	0.00
Αυτοέλεγχος-	19,54	4,019	21,83	4,56	-2.982	0.004

Ενσυναίσθηση						
Ικανότητα Διαχείρισης Άγχους	18,08	3,638	21,84	4,2	-8.205	0.00

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν πως τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις στους τομείς της γλώσσας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους αλλά και δυσκολίες στην κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι δυσκολίες παρακολούθησης και κατανόησης του λόγου αλλά και οι ελλείψεις γλωσσικές δεξιότητες στον προφορικό λόγο είναι δυνατόν να δημιουργούν ή να δυσχεραίνουν τις κοινωνικές επαφές και την αλληλεπίδραση. Παράλληλα σε ένα σχολικό σύστημα που βασίζεται στον προφορικό λόγο και στην παραγωγή έναρθρου λόγου είναι αναμενόμενο, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας οι μαθητές αυτοί να δυσκολεύονται να εμπλακούν και να συμμετάσχουν με αποτέλεσμα να επιδεινώνονται τα κενά και να πολλαπλασιάζονται οι ελλείψεις. Ενδεχομένως θα ήταν προτιμότερο να υιοθετηθούν τεχνικές διδασκαλίας που θα διευκολύνουν την κατανόηση αλλά και θα εντείνουν την προσοχή και επομένως την παρακολούθηση από την πλευρά του μαθητή (π.χ. εικόνες, αναπαραστάσεις, ρίμες κ.λπ.)

Βιβλιογραφία

- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2000). *Interactive Statistics*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Alsaker, F. & Bütikofer, A. (2005). Geschlechtsunterschiede im Auftreten von psychischen und Verhaltensstörungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 169-180.
- Ameringen, V. M., Mancini, C. & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571
- Amrhein, C. (2016). *Diagnostic im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Βενιανάκη, Α., (2011). Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης και Α. Βίκη (επιμ.) *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Σιδέρης, σσ.71-96.
- Bögels, M. S. & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Phobia, Separation Anxiety Disorder, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 205-211
- Γιαβρίμης, Π. & Παπάνης Ε. (2007). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Ανακτήθηκε από: epapanis.blogspot.com/2007/09/ph.html στις 16/10/2016.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Βίκη, Α. (2011). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Αναρτήθηκε στις 20/9/2011, στο δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html
- Clark, C., Prior, M. & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 785–796
- Γουργιώτου, Ε. (2008). Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Μάρτιος. Άρτα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
- Day, M. D., Bream, A. L. & Pal, A. (1992). Proactive and Reactive Aggression: An Analysis of Subtypes Based on Teacher Perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), 210-217
- Fröhlich, Koglin, & Petermann, (2010). Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 38(4), 283-290.
- Grayson, L. J. & Alvarez, K. H. (2008). School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1349-1363

- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τόπος
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Kliche, T. (2011). *Korruption: Forschungsstand, Prävention, Probleme*. Lengerich, Westf: Pabst Science Publishers
- Lindsay, R. C. L., Craig, W., Lee, K., Pozzulo, J., Rombough, V., & Smyth, L. (1995). *Eyewitness identification procedures for use with children*. Vancouver: Society for Applied Research in Memory and Cognition.
- Lochman, J., E. & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 366-374.
- Lochman, E. J. & Lampron, B. L. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(4), 605-617
- Rappoport, M. D., Denney, C. B., Chung, K.-M., & Hustace, K. (2001). Internalizing behavior problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioral pathways as mediators of outcome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 536-551.
- Schaarschmidt, U. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln* (S. 105–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spere, A. K., Schmidt, A. L., Theall-Honey, A. L. & Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development*, 13(2), 123–133
- Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion Regulation in Children With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(4), 750-759
- Textor, M. R. (2006). *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. Münster: MV Verlag
- Toren, P., Sadeh, M., Wolmer, L., Eldar, S., Koren, S., Weizman, R. & Laor, N. (2000). Neurocognitive Correlates of Anxiety Disorders in Children: A Preliminary Report. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(3), 239–247
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SELDAK, Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak, Teil 1 – Konzeption und Bearbeitung des Bogens*. Freiburg: Herder
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143

Εγώ Μικρός - Εγώ Ηρωικός: Ολιστικό πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και μαθησιακής υποστήριξης σε μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Μαρία Σκανδάλη, Παιδαγωγός, MSc Σχολικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ
mariaskandali@yahoo.gr

Δημήτρης Βιτζηλαίος, Παιδαγωγός, MSc Κοινωνιολογίας ΕΚΠΑ, Ετήσιο
Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής
dmvincileo@gmail.com

Περίληψη

Η έλλειψη ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων παρέμβασης, στο νησί της Πάρου, για μαθητές Δημοτικού που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, βρίσκονται σε επικινδυνότητα αποκλεισμού και εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης, ώθησε στην υλοποίηση της παρούσας πιλοτικής δράσης με την αρωγή του Ε.Π.Α.Ψ.Υ. Κυκλάδων. Στις δέκα δίωρες συναντήσεις ανταποκρίθηκαν εφτά μαθητές/-ριες ηλικίας 11-12 ετών. Από τα αποτελέσματα της ψυχολογικής αξιολόγησης προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εμφάνιζαν ελλείψεις προστατευτικούς παράγοντες κατά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση κατέδειξε αδυναμία στο μορφολογικό στάδιο κατάκτησης του αλφαριθμητισμού και μειωμένα κίνητρα μάθησης. Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα επικεντρώθηκε σε πρώτο επίπεδο στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μελών, μέσω της ανίχνευσης του προσωπικού, κοινωνικού και ιδανικού εαυτού τους. Η δομή του προγράμματος απορρέει από τους θεραπευτικούς παράγοντες του Yalom, ακολουθώντας πορεία κλιμάκωσης – αποκλιμάκωσης, για την διερεύνηση των ενδοατομικών συγκρούσεων και την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, με την συμβολή καλλιτεχνικών και βιωματικών εργαλείων. Παράλληλα, το πρόγραμμα προσανατολίστηκε στην κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης, με απώτερο στόχο την ορθογραφημένη γραφή και την καλλιέργεια κινήτρων μάθησης, για την συμβολή στην θετική αντίληψη του εαυτού.

Λέξεις – Κλειδιά

εαυτός, ψυχική ανθεκτικότητα; Ψυχοεκπαίδευση; κίνητρα μάθησης; μορφολογική επίγνωση

Abstract

The lack of psycho-pedagogical intervention programs on the island of Paros for elementary school students coming from socially vulnerable groups, being at risk of exclusion and facing learning difficulties, led to the implementation of this pilot action with the assistance of the Association for Regional Development and Mental Health - EPAPSY. Seven students aged 11-12 attended at ten meetings. The results of the psychological assessment revealed that the participants had incomplete protective factors in their psychosocial development. Correspondingly, the educational assessment demonstrated weakness in the morphological stage of acquiring literacy and reduced learning motives. The psycho-educational group focused primarily on enhancing the psychological resilience and psychosocial adjustment of members through the detection of their personal, social and ideal self. The structure of the program derives from Yalom's therapeutic agents, following an escalation process to investigate intrapersonal conflicts and enhance their self-image, with the contribution of artistic and experiential methods. At the same time, the program was geared

towards the acquisition of morphological awareness, with the goal of orthography and the cultivation of learning incentives, to contribute to positive self-perception.

Keywords

self – esteem; psychological resilience; psycho-education; learning motives; morphological awareness

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Ανάπτυξη αντίληψης του εαυτού και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Η αυτοαντίληψη έχει οριστεί ως «το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες αφορούν όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του» (Burns, 1982, 1986. Shavelson&Marsh, 1986), ακολουθεί εξελικτική πορεία και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου: επαφή με το περιβάλλον, κρίσεις – ενισχύσεις σημαντικών άλλων, στοιχεία προσωπικότητας (Shavelson&Marsh, 1986. Marsh, 1990). Σύμφωνα με τους Hogg και Vaughan (2010) και σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική ταυτότητα είναι άμεσα συνδεδεμένες στην πράξη, οπότε θεωρείται ωφέλιμο για τα παιδιά να γίνουν μέλη μιας ομάδας υψηλότερου status από αυτήν στην οποία εντάσσονται ασυνείδητα καθημερινά (πχ. φτωχός, παχύς, δυσλεκτικός).

Η ψυχική ανθεκτικότητα συνδυάζει την μελέτη της ψυχολογικής επάρκειας και των δυσκολιών προσαρμογής και ουσιαστικά αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική επάρκεια των παιδιών (Μόττη - Στεφανίδη, 2017). Συνήθεις παράγοντες επικινδυνότητας στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών είναι η βίωση αντίξοων καταστάσεων, όπως η οικονομική ένδεια της οικογένειας, η προβληματική γειτονιά και το σχολείο, η μειονοτική θέση της οικογένειας, ή το οξύ τραύμα με αυξημένες στρεσογόνες διαστάσεις, όπως ο θάνατος ενός γονέα ή το διαζύγιο (Χατζηχρήστου, 2011, 2011β). Η ψυχολογική επάρκεια από την άλλη πλευρά αναφέρεται στην αποτελεσματική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του, η οποία συνάγεται από τον τρόπο που στο παρελθόν έχει αντιμετωπίσει αλλά και συνεχίζει να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις των διαφόρων αναπτυξιακών σταδίων, όπως αυτές ορίζονται μέσα στο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει (Μόττη-Στεφανίδη, 2006).

Μορφολογική Επίγνωση και Σχολική Επίδοση

Σε ορισμένες περιπτώσεις η σχολική επίδοση του παιδιού φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από την θέση του μέσα στην οικογένεια αλλά και από τον ίδιο τον χαρακτήρα της οικογένειας όπως αυτός διαμορφώνεται σε επίπεδο κοινωνικό, ψυχολογικό και οικονομικό. Οι συχνότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση ενός παιδιού είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το μορφωτικό status των γονέων.

Η μορφολογική επίγνωση εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και αποτελεί την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των δομικών στοιχείων μιας λέξης, των μορφημάτων, των σχέσεων μεταξύ αυτών και του χειρισμού των αρχών και των κανόνων ανάλυσης και δημιουργίας λέξεων (Ράλλη, 2012. Μουζάκη& Πρωτόπαπας, 2010). Διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες: τη κλιτική και παραγωγική μορφολογία. Η πρώτη αφορά τα κλιτικά μορφήματα που

αντικατοπτρίζουν τις συντακτικές ή σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης, χωρίς αλλαγή νοήματος ή γραμματικής κατηγορίας του θέματος. Η δεύτερη συνίσταται στην προσθήκη προσφυμάτων, είτε πριν (προθήματα), είτε μετά από το θέμα (επιθήματα) (Μουζάκη& Πρωτόπαπας, 2010).

Η μορφολογική επίγνωση διευκολύνει την ορθογραφημένη γραφή, καθώς τα ελληνικά είναι μια γλώσσα με αρκετά διαφανή ορθογραφία. Η συλλαβική και η μορφο-συντακτική επίγνωση είναι απαραίτητες για την ορθογραφία λέξεων με μορφολογική κατάληξη, άρα και για την επίτευξη της ορθογραφημένης γραφής, γενικότερα (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2007. Μουζάκη& Πρωτόπαπας, 2010). Η αναγνώριση της ορθογραφικής ομοιότητας μεταξύ των συμβάλλει στην ανάπτυξη ορθογραφικών στρατηγικών, επομένως, η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης λόγω ελλειπόν ερευνών στον τομέα, οδηγεί στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων.

Τα οφέλη της ψυχοεκπαίδευσης και της τέχνης στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης

Η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί χώρο της συμβουλευτικής η οποία δεν αντιμετωπίζει μια κατάσταση πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά μια ομάδα παιδιών που έχει τα ίδια χαρακτηριστικά. Η ψυχοεκπαιδευτική συμβουλευτική έγκειται στην συστηματική επιστημονική έρευνα του θέματος και της ακόλουθης εμπειρικής τεκμηρίωσης του (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου&Ρεγκλή, 2011). Χαρακτηρίζεται επίσης ως βραχεία συμβουλευτική (αποτελέσματα σε λίγες συνεδρίες-συναντήσεις) καθώς και γνωσιακά προσανατολισμένη (αλλαγή των σκέψεων και όχι του συναισθήματος). Πολλά προηγούμενα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης σε παιδιά σχολικής και προεφηβικής ηλικίας έχουν σημειώσει θετικά αποτελέσματα (Bore, Hendricks&Womak, 2013. Coleman&Mills, 2014. Mills, 2009. Townsed, 2013)

Αναφορικά με τα θεραπευτικά οφέλη της Τέχνης οι Moon (1998) και Franklin (1992) υποστηρίζουν ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενδυναμώνουν το άτομο και μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, «το μετασχηματίζουν από θύμα σε ήρωα» ενώ το βοηθούν να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του και να εξετάσει ζητήματα που αναφέρονται στην εικόνα του εαυτού, τα οποία καλύπτονται από ισχυρά συναισθήματα ντροπής/ενοχής που έχουν απωθηθεί, καθώς και να επεξεργασθεί βιώματα που προκλήθηκαν από την έκθεσή του σε τραυματικές εμπειρίες (Τσέργας, 2014).

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κοινωνικό Ιστορικό

Ο κοινωνικός λειτουργός της μονάδας ενημέρωσε σχετικά ότι οι οικογένειες των μαθητών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, κατά κύριο λόγο, αλληλεπιδρούσαν με το έξω – σύστημα, δηλαδή την ευρύτερη κοινωνία, όντας λήπτες κοινωνικής μέριμνας και υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Βασικά χαρακτηριστικά τους ήταν η αυξημένη οικογενειακή οικονομική δυσπραγία και το γενικότερο χαμηλό μορφωσιογόνο περιβάλλον. Παράλληλα, η σύσταση τους ήταν μονογονεϊκή, είτε λόγω θανόντα πατέρα, είτε λόγω διαζευκτηρίου, ενώ οι σχέσεις με τον πατέρα ήταν τυπικές έως και μηδαμινές. Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική έλλειψη σταθερού περιβάλλοντος, τόσο ως προς την εγκατάσταση σε οίκημα, όσο και ως προς τη σύσταση της ευρύτερης οικογένειας. Όσον αφορά τις σχέσεις στο μικρο – σύστημα της οικογένειας, είναι εμφανείς οι ανεστραμμένοι ρόλοι παιδιού - γονέα, με συνέπεια

τα παιδιά να καλούνται να αναλάβουν τον γονεϊκό ρόλο για την φροντίδα και εκπαίδευση των μικρότερων αδερφών. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία μεταξύ των μελών κρίθηκε ως μη αποτελεσματική, με εμφανή στοιχεία παραμέλησης, καθώς και περιστατικά ενδοικογενειακής βίας. Τέλος, λόγω των μικρών εγκαταστάσεων ή της συγκατοίκησης με συγγενείς, διαπιστώθηκε έλλειψη υγιούς προσωπικού χώρου των παιδιών, αλλά και ευδιάκριτη προσκόλληση και έλεγχος των γονιών προς αυτά.

Ψυχολογική Αξιολόγηση

Η ψυχολογική αξιολόγηση των παιδιών διενεργήθηκε από τους ψυχολόγους και την παιδοψυχίατρο του ΕΠΑΨΥ Πάρου, κατόπιν προγραμματισμένων συναντήσεων. Βασίστηκε, αρχικά, σε κλινική συνέντευξη και εκτιμήσεις των ειδικών, καθώς τόσο τα παιδιά και οι γονείς τους ήταν λήπτες ψυχικής υγείας στην εν λόγω δομή. Παράλληλα, για πιο εμπειριστατωμένα αποτελέσματα, χορηγήθηκαν δύο διαγνωστικά εργαλεία, η Κλίμακα Rosenberg (1986) και το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης & Μυλωνάς, 2008), για την μέτρηση του βαθμού κοινωνικής, σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας, την αυτοαντίληψη σχετικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τη γενικότερη εικόνα του εαυτού, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών στην τάξη, που επηρεάζουν τη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Μέσω της αξιολόγησης παρουσιάστηκε μειωμένη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και απουσία στρατηγικών ρύθμισης αυτών, ευκρινής έλλειψη κινήτρων μάθησης με κυρίαρχο το αίσθημα της παραίτησης και του φόβου για μία ενδεχόμενη αποτυχία, και χαμηλή αυτοεκτίμηση εν γένει. Επιπρόσθετα, εμφάνισαν δυσκολία εμπλοκής σε ομαδικά έργα και υψηλά επίπεδα εσωστρέφειας ή/και επιθετικότητας. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες συμμόρφωσης τους κρίθηκαν ελλιπείς, δεδομένου ότι δεν παρουσίασαν επαρκώς κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδραση με ομηλικούς και μη στο περιβάλλον τους.

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς – συντονιστές, έπειτα από την σχετική καθοδήγηση των ψυχολόγων του ΕΠΑΨΥ, σε ατομικές συνεδρίες με τα παιδιά. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε το Τεστ-A, Τεστ Ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007), για τη σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας και της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και της μορφολογίας και σύνταξης, για ανίχνευση τυχόν δυσκολιών. Επιπρόσθετα, κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε μία άτυπη – παιδαγωγική αξιολόγηση για το γραπτό λόγο, βασισμένη στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ε' και Στ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης υπέδειξαν αρχικά στον τομέα της ανάγνωσης ικανοποιητικό βαθμό ευχέρειας και ακρίβειας, όπως και στην αναγνωστική κατανόηση, εμφανής ήταν η ικανότητα εντοπισμού της κεντρικής ιδέας, της παράφρασης και της εξαγωγής συμπερασμάτων των κειμένων. Στο έργο της παραγωγής γραπτού λόγου, όπου κλήθηκαν να συγγράψουν για το μελλοντικό εαυτό τους, παρατηρήθηκε περιορισμένο λεξιλόγιο, χρήση ρημάτων απλής μορφοσυντακτικής δομής και συχνή εφαρμογή παρατακτικής σύνδεσης. Εν συνεχεία, στον τομέα της μορφολογίας, η αξιολόγηση κατέδειξε πολλαπλάτυμολογικά και γραμματικά λάθη, τόσο στο κλιτό, όσο και στο άκλιτο μέρος της λέξης. Σημειώνεται τέλος, ότι δεν έγινε στοχευμένη αξιολόγηση στην μορφολογία, καθώς η πιλοτική φύση του προγράμματος στόχευε στη γενικότερη εστίαση στον τομέα με τις περισσότερες και κοινές αδυναμίες των μαθητών/-ριών.

ΔΟΜΗ

Σχεδιασμός

Το πρόγραμμα επιμερίστηκε σε δύο φάσεις. Η φάση της προπαρασκευής κατέλαβε την περίοδο μεταξύ Οκτωβρίου - Δεκεμβρίου του 2015, ενώ η φάση της εφαρμογής του προγράμματος την περίοδο μεταξύ Ιανουαρίου - Μαΐου του 2016. Στο πρώτο επίπεδο διενεργήθηκε πρόγραμμα παρέμβασης στον γνωστικό/μαθησιακό τομέα, ομαδικά και εξατομικευμένα, με στόχο την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και την βελτίωση της εικόνας που μέχρι τότε είχαν διαμορφώσει για το σχολικό σύστημα. Σε δεύτερο επίπεδο το πρόγραμμα προσανατολίστηκε με ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα στην ενδυνάμωση της αντίληψης του εαυτού και της ψυχικής ανθεκτικότητάς των παιδιών απέναντι στις μεταβαλλόμενες συνθήκες επικινδυνότητας που βίωναν. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε εντός δέκα δίωρων συναντήσεων, όπως είχε οριστεί εξ' αρχής. Η δομή της κάθε συνάντησης είχε την μορφή: άνοιγμα – κύριο μέρος – processing (συζήτηση) – κλείσιμο.

Στόχοι και Αναγκαιότητα Προγράμματος

Έπειτα από τις συζητήσεις με τους ειδικούς της μονάδας, τις μητέρες και μια διερευνητική συνάντηση με τα παιδιά για το πιλοτικό πρόγραμμα που θα ξεκινούσε, ορίστηκαν οι εξής στόχοι κινούμενοι σε δύο επίπεδα: (α1) η δημιουργία κινήτρων μάθησης και εξέλιξης στα παιδιά, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος της σχολικής διαρροής και της ακαδημαϊκής απόσυρσης, (α2) η κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, (α3) η κατανόηση της δομής της γλώσσας και της σημασίας των μορφημάτων, (α4) η θετική ανταπόκριση στο μάθημα της γλώσσας και στο έργο της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας με την χρήση βιωματικών μεθόδων, (β1) η ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης και της κοινωνικής ταυτότητας μέσα από την συμμετοχή σε μια ισχυρά συνεκτική ομάδα συνομηλίκων με κοινές ιστορίες και επιδιώξεις, (β2) η καλλιέργεια ικανοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, (β3) η άμβλυνση του κοινωνικού άγχους και η ουσιαστική κατανόηση της προσωπικής τους ταυτότητας, (β4) η καλλιέργεια της ικανότητας αυτοελέγχου, συμμόρφωσης με τους κανόνες και λύσης κοινωνικών προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο, (β5) ο εμπλουτισμός του συναισθηματικού λεξιλογίου και η υγιής εξωτερίκευση των συναισθημάτων, (β6) η αποδοχή της τωρινής κατάστασης, ο εκτοπισμός των φόβων για το μέλλον, η ενστάλαξη της ελπίδας και της αισιοδοξίας για τις προσωπικές επιδιώξεις και τέλος (β7) η υγιής ανασύσταση της σχέσης παιδιού – μητέρας και παιδιού – απόντος γονέα.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Συνάντηση 1^η: «Χειροκρότημα»

Μαθησιακός Άξονας (Μ1)

Στόχοι: α) Να γνωριστούν τα μέλη της νέας ομάδας μεταξύ τους και να ενσταλαχτεί η ελπίδα, η εγγύτητα και η εμπιστοσύνη, β) Να σκιαγραφηθούν τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/-ριών στις βασικές και ανώτερες δεξιότητες της γλώσσας.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ1)

Στόχοι: α) Να συνειδητοποιήσουν διαφορές και ομοιότητες στην ομάδα τους, β) Να κατανοήσουν ότι η ομαδικότητα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της τάξης.

Αρχική άτυπη - παιδαγωγική αξιολόγηση.

Άνοιγμα: «Δύναμη – Αδυναμία», δραστηριότητα όπου τα παιδιά αποτυπώνουν τις ικανότητες, τους φόβους και τα ελαττώματά τους.

Κύριο Μέρος: Τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται μεταξύ τους με παιγνιώδεις δοκιμασίες και ορίζεται ο σκοπός της ομάδας. Έπειτα, δημιουργούνται ατομικά συμβολικά τατουάζ από τους συντονιστές στα παιδιά με χρήση μαρκαδόρων, που αποτυπώνουν το κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους.

Processing και Κλείσιμο.

Συνάντηση 2^η: «Κεραυνοί και Αστραπές»

Μαθησιακός Άξονας (M2)

Στόχος: να εργαστούν συνεργατικά για την δημιουργία ενός γραπτού κειμένου.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ2)

Στόχοι: α) Να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας που δρα και λειτουργεί ως σύνολο, β) Να ορίσουν κανόνες για την ομαλή λειτουργία της ομάδας.

Άνοιγμα: Παρακολούθηση σειράς βίντεο από διάφορες ομάδες (αθλητικές, καλλιτεχνικές κλπ) προκειμένου να συζητηθεί η αξία της συμμετοχής σε ομάδες.

Κύριο Μέρος: Μέσα από συζήτηση αναδεικνύονται οι κανόνες της ομάδας και καταγράφονται από τους συντονιστές σε χαρτόνι, το οποίο υπογράφεται από το σύνολο των μελών. Ακολουθεί η ψήφιση του ονόματος της ομάδας, με καταγιισμό ιδεών και ψηφοφορία. Έπειτα, επιλέγεται με συζήτηση ένα σύμβολο για την ομάδα, το οποίο δημιουργείται από κοινού. Τέλος, οι μαθητές/-ριες κι οι συντονιστές «υπογράφουν» το έμβλημα με όποιον τρόπο επιθυμούν (πχ. υπογραφή, αποτύπωμα χεριού με χρώμα).

Processing: Υπενθύμιση των ατομικών συμβολικών τατουάζ και λόγος για τη μοναδικότητα και την αξία της στην ομάδα μέσα από το κλασσικό παιχνίδι «ψείρες».

Κλείσιμο.

Συνάντηση 3^η: «Δέσιμο»

Μαθησιακός Άξονας (M3)

Στόχος: Να θυμηθούν τα μέρη του λόγου και να κατανοήσουν βιωματικά τις μεταξύ τους σχέσεις, ταξιδεύοντας και δραματοποιώντας ένα νέο πλανήτη.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ3)

Στόχος: Να δημιουργηθεί θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της τάξης.

Άνοιγμα: Τυφλόμυγα για ενίσχυση αισθητηριακής αντίληψης.

Κύριο Μέρος I: Παρουσιάζεται στα παιδιά ένας νέος πλανήτης, ο «Πλανήτης του Λόγου». Ο Λόγος είναι ένας αυστηρός μονάρχης που κυβερνά τον πλανήτη ολόκληρο. Ο πλανήτης είναι χωρισμένος ρητά σε χώρες και οι κάτοικοί του απαγορεύεται να μετακομίσουν από τη μια χώρα στην άλλη, γιατί θα χαθούν όλες τους οι αναμνήσεις στιγμιαία. Στο σενάριο αυτό τα μέρη του λόγου παίρνουν σάρκα και οστά: κινούνται, μιλούν, αισθάνονται, αλληλεπιδρούν. Στην συνέχεια, τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες κολλάνε λέξεις ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο συγκαταλέγονται, στους χάρτες του Λόγου που τους έχουν δοθεί. Εξηγούν σε ποια χώρα θα ήθελαν να ζουν και γιατί.

Κύριο Μέρος II: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, έχοντας ο καθένας ενεργή μία μόνο από τις πέντε αισθήσεις, έπειτα από κλήρωση. Κάθε φορά προσπαθούν να ανακαλύψουν ένα τρόφιμο, χωρίς, αρχικά, να εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους. Στο τέλος, αναφέρουν με τη σειρά τα χαρακτηριστικά του προϊόντος, ώστε να αποφασίσουν από κοινού τι μπορεί να είναι. Έτσι, συνθέτουν έναν οργανισμό, αφού

ενώνουν και τις πέντε αισθήσεις, επομένως ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την ομαδικότητα.

Processing και Μουσικοκινητικό παιχνίδι.

Κλείσιμο.

Συνάντηση 4^η: «Κορόιδο»

Μαθησιακός Άξονας (M4)

Στόχος: Να εσωτερικεύσουν βασισμένοι σε σύμβολα και άλλα σημειωτικά μέσα τους χρόνους του ρήματος, τις λειτουργίες του και τα πρόσωπά του μέσω του ειδικά διαμορφωμένου UNO.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ4)

Στόχοι: α) Να προσπαθήσουν να αποκτήσουν πιο λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων που τους δυσκολεύουν, β) Να βελτιώσουν την αναγνώριση των συναισθημάτων, τόσο στον εαυτό τους, όσο και στους άλλους.

Άνοιγμα: Παραλλαγή του κλασσικού παιχνιδιού «Αγαλματάκια» όπου κάθε φορά αναπαριστούν με το σώμα και την έκφραση του προσώπου τους ένα συναίσθημα που ορίζεται.

Κύριο Μέρος I: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο στο πάτωμα της τάξης όπου τους παρουσιάζονται οι κάρτες του Χρ-UNO και τους εξηγούνται οι κανόνες. Το παιχνίδι είναι μια παραλλαγή του κλασσικού UNO που ενισχύει την κατανόηση, την σημασιολογική και συμβολική κωδικοποίηση των χρόνων του ρήματος και των προσώπων του δευτερευόντως. Κάθε χρόνος έχει ένα συγκεκριμένο χρώμα που τον αντιπροσωπεύει όπως και ένα σταθερό σύμβολο που τον αναπαριστά. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν τους χρόνους στη κάρτα που πέφτει στο τραπέζι όπως και τα πρόσωπα. Στην αρχή η αντίληψη διευκολύνεται από τα χρώματα των καρτών σταδιακά όμως ενεργοποιείται και το σημασιολογικό πεδίο της μνήμης. Φυσικά, υπάρχουν και οι ειδικές κάρτες - νόμοι που αλλάζουν τη φορά του παιχνιδιού, απαγορεύουν σε κάποιον παίχτη να ρίξει κάρτα ή χρεώνουν με επιπρόσθετες κάρτες κοκ.

Κύριο μέρος II: Παιχνίδι «Κορόιδο» κατά το οποίο τα δύο παιδιά που βρίσκονται στις άκρες πετούν την μπάλα με στόχο να σημαδεύσουν τα παιδιά στη μέση λέγοντας υποτυπώδη υποτιμητικά σχόλια. Τα παιδιά στο κέντρο προσπαθούν να πιάσουν τη μπάλα ώστε να περάσουν από μία κλιμάκωση συναισθημάτων (θυμός, θλίψη και να καταλήξουν στην αποδοχή του εαυτού) και να βγουν από το κέντρο.

Processing και Κλείσιμο δια της ανάγνωσης σχετικού παραμυθιού.

Συνάντηση 5^η: «Φόβος»

Μαθησιακός Άξονας (M5)

Στόχος: Να εσωτερικεύσουν τη χρήση των κλιτικών μορφημάτων του ρήματος και τη λειτουργία τους, μέσω της νοηματικής γλώσσας και της χρήσης συμβόλων

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ5)

Στόχος: Να γίνει έλλογη αναφορά στους φόβους ώστε να αναζητηθούν λειτουργικοί τρόποι αντιμετώπισής τους.

Άνοιγμα: Υπενθύμιση της νοηματικής, των χρόνων του ρήματος, των προσώπων και της χρήσης του. Ακρόαση του τραγουδιού «BirdSetFree» και ελεύθερη κίνηση στον χώρο.

Κύριο Μέρος I: Βιωματικό παιχνίδι με τη χρήση νοηματικής γλώσσας όπου τα παιδιά αναπαριστούν συγκεκριμένα μορφήματα του ρήματος (θέμα - κατάληξη) και νοηματίζουν ανάλογα με τις εντολές των συντονιστών, λόγου χάρη ΠΑΙΖ- Ω → ΠΑΙΖ-ΕΙΣ → ΠΑΙΖ-ΕΙ κοκ. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το θέμα παραμένει

αμετάβλητο, ενώ η κατάληξη του ρήματος μεταβάλλεται ανάλογα με το πρόσωπο. Το ίδιο γίνεται και με τους χρόνους προκειμένου να φανεί η αλλαγή στην κατάληξη, λόγου χάρη ΜΙΑ-Α-Ω → ΜΙΑ-Η-ΣΑ ή ΚΟΙΜ-ΙΖΩ → ΚΟΙΜ-ΙΣΑ.

Κύριο Μέρος II: Δημιουργία videoclip από τα παιδιά με τη βοήθεια των συντονιστών στο προαναφερθέν τραγούδι, έπειτα από μετάφραση των στίχων και συζήτηση για τη συμβολική αναπαράσταση αυτών.

Processing: Προβολή του videoclip και συζήτηση για την απαγκίστρωση των παιδιών από τα δίχτυα των φόβων τους.

Κλείσιμο: Παραλλαγή του κλασικού παιχνιδιού «Μαντήλι», όπου στο κέντρο της αυλής υπάρχει ένα χαρτάκι με ημιτελές ρήμα (χωρίς κατάληξη).

Συνάντηση 6^η: «Εμπόδια»

Μαθησιακός Άξονας (Μ6)

Στόχος: Να αντιληφθούν ενεργητικά τη χρήση και τη λειτουργία των πτώσεων του ουσιαστικού και του επιθέτου, λύνοντας μια υπόθεση εξαφάνισης.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ6)

Στόχοι: α) Να κατανοήσουν την αξία του προσωπικού εαυτού ως του βαθύτερου θησαυρού τους, β) Να ενδυναμωθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών στην ομάδα.

Άνοιγμα: Πλασματική καθυστερημένη προσέλευση των συντονιστών, αν και από νωρίς έχει οργανωθεί η αίθουσα των συναντήσεων ως χώρος εγκλήματος. Έξω από τη πόρτα υπάρχει ένα origami που γράφει διάφορες λέξεις σε όλες τις πτώσεις. Οι λέξεις δε βγάζουν νόημα (μυστήριο – εξαφάνιση – βοήθεια) και το παιχνίδι τραβάει τη προσοχή των παιδιών που βρίσκονται εκεί νωρίτερα από τους συντονιστές.

Κύριο Μέρος I: Συντονιστές και παιδιά ξαφνιάζονται από την ανάστατη εικόνα που επικρατεί μέσα στην αίθουσα. Στον υπολογιστή της τάξης έρχεται ηλεκτρονικό μήνυμα που αναθέτει στα παιδιά να λύσουν το μυστήριο της εξαφάνισης της Αγκάθα. Στον χώρο υπάρχουν παντού ίχνη που αν συνδυαστούν κρύβουν την λύση του μυστηρίου. Οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους, να συλλέξουν τα ίχνη και να καταγράψουν τις πληροφορίες που προκύπτουν. Τα ίχνη έχουν δύο όψεις: η πρώτη όψη είναι το ίχνος αυτό καθαυτό όπου δίνεται μια πρόταση γενικού περιεχομένου [π.χ. Οι ναυαγοσώστες μπορούν να δώσουν πρώτες _____ (βοήθειες)]. Η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση τροποποιημένη μπαίνει στο στοιχείο στην πίσω όψη του μηνύματος [π.χ. Η Αγκάθα ζήτησε _____ (βοήθεια)]. Και στις δύο περιπτώσεις το ουσιαστικό βρίσκεται σε αιτιατική πτώση –

κατά τη διάρκεια γίνονται διευκρινίσεις της συνακτικτικής λειτουργίας των πτώσεων.

Κύριο Μέρος II: Παιχνίδι «Ο εαυτός μου είναι ο θησαυρός μου», όπου τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες περνούν διάφορα στάδια – εμπόδια και αναζητούν έναν καθρέφτη ώστε να αντικρύσουν τον πραγματικό τους θησαυρό, τον εαυτό τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι δεμένοι σε ζευγάρια, ενώ στο τελευταίο στάδιο που είναι κινήγι θησαυρού καλύπτονται τα μάτια του ενός για να οδηγείται από το ζευγάρι του.

Processing και ζωγραφιά φανταστικού εαυτού.

Κλείσιμο: Δημιουργία origami ως βοήθημα στις ασκήσεις γραμματικής

Συνάντηση 7^η: «Οικογένεια»

Μαθησιακός Άξονας (Μ7)

Στόχος: Να εσωτερικεύσουν τα κλιτικά μορφήματα των πτώσεων του ουσιαστικού και του επιθέτου μέσα από κλασικά παιχνίδια.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ7)

Στόχος: Να προσεγγίσουν τον κοινωνικό εαυτό τους μέσα από τη δημιουργική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας, της οικογένειας (ψυχόδραμα).

Άνοιγμα: Σύνδεση με την προηγούμενη συνάντηση.

Κύριο Μέρος I: «Παιχνίδι των Πτώσεων», μια παραλλαγή του παραδοσιακού παιχνιδιού «Ρολόι» όπου τα παιδιά βρίσκονται σε έναν κύκλο και προσπαθούν να αποφύγουν πηδώντας το σχοινάκι που έρχεται κατά πάνω τους. Υπάρχει ζωγραφισμένος στο πάτωμα ένας κύκλος χωρισμένος σε οκτώ μέρη μέσα στα οποία πατούν τα παιδιά. Σε κάθε ένα τόξο του κύκλου αναγράφεται μια πτώση. Τα παιδιά πρέπει να αποφύγουν το σχοινάκι, ενώ σε περίπτωση που αποτύχουν πρέπει να σχηματίσουν τη λέξη (που θα τους ανακοινώσει το παιδί στο κέντρο) στην πτώση πάνω στην οποία πατούν.

Κύριο Μέρος II: Οι μαθητές διαλέγουν μία δομή οικογένειας και μοιράζονται τους ρόλους. Έπειτα, ρίχνουν το ζάρι στο επιτραπέζιο και ανάλογα με το είδος της κάρτας που θα τους τύχει έχουν δύο πιθανότητες: α) κάρτα «Θάρρος», η οποία αναγράφει κάποιο σενάριο, το οποίο καλούνται να αναπαριστήσουν (πχ ο μεγάλος γιος πήρε κακούς βαθμούς, έναντι του άλλου και η μητέρα θυμώνει) ή β) κάρτα «Αλήθεια», όπου απαντούν σε προσωπικές ερωτήσεις σχετικά με την οικογένεια τους (πχ έχεις μπει ποτέ τιμωρία;)

Processing. Προτροπή για έυρεση ομοιοτήτων – διαφορών μεταξύ σεναρίων και δικών τους ιστοριών.

Κλείσιμο: «Τσουβαλοδρομίες», όπου χωρισμένοι σε δύο ομάδες, τρέχουν μέχρι την άκρη της διαδρομής για να συμπληρώσουν τις καταλήξεις στις αναρτημένες λέξεις (ουσιαστικά - επίθετα) του πίνακα.

Συνάντηση 8^η: «Πορτρέτα»

Μαθησιακός Άξονας (Μ8)

Στόχος: Να μάθουν να συνθέτουν νέες λέξεις (ή ψευδολέξεις) και το πως επηρεάζεται η ορθογραφία τους από τη σύνθεση, μέσα από το αγαπημένο παιχνίδι του ποδοσφαίρου.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ8)

Στόχος: Να γνωρίσουν τον κατοπτρικό εαυτό τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους μέσα από τη δημιουργία ανάγλυφων πορτρέτων των άλλων.

Άνοιγμα: Φωτογράφιση αναμεταξύ τους.

Κύριο Μέρος I: Χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες για να παίξουν ποδόσφαιρο στην αυλή. Κάθε ομάδα πρέπει να δημιουργήσει τουλάχιστον μια σύνθετη λέξη πριν αποπειραθεί να βάλει γκολ στην αντίπαλη ομάδα. Λόγου χάρη: η μία μαθήτρια φωνάζει «ΣΠΠΤΙ» και πετάει τη μπάλα στο συμπαίκτη της που θα πρέπει να δημιουργήσει μια σύνθετη με τη λέξη σπίτι (δέντρο-δεντρόσπιτο). Όταν συνθέσει τη νέα λέξη και τη φωνάζει μπορεί είτε να δώσει τη μπάλα σε άλλο συμπαίκτη ή να προσπαθήσει να βάλει γκολ στον αντίπαλο. Όποια βολή είναι επιτυχής παίρνει τόσους πόντους όσες και οι λέξεις που συνέθεσε η ομάδα μέχρι να βάλει το γκολ. Οι πόντοι - λέξεις γράφονται στον πίνακα της κάθε ομάδας.

Κύριο Μέρος II: Δημιουργία πορτρέτων των άλλων με βάση την φαντασία τους και χρήση υλικών (υφάσματα, μπαχαρικά, εφημερίδες, λουλούδια, κλπ), η επιλογή των οποίων θα γίνει βάσει των ιδιοτεροτήτων του εικονιζόμενου (π.χ: χρήση ζάχαρης για κάποιον που είναι γλυκός).

Processing και παρουσίαση των πορτρέτων.

Κλείσιμο.

Συνάντηση 9^η: «Όνειρα»

Μαθησιακός Άξονας (M9)

Στόχος: Να παράγουν νέες λέξεις, χρησιμοποιώντας επιθήματα και προθήματα, μέσα από δραματοποίηση αληθινών γεγονότων και των εικαστικών.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ9)

Στόχος: Να οραματιστούν τον ιδανικό εαυτό τους θέτοντας στόχους για το μέλλον και όσο πιο θετικά όνειρα μπορούν.

Άνοιγμα: Δίνονται χειροποίητοι κατάλογοι φανταστικού εστιατορίου του νησιού. Η αίθουσα μετατρέπεται σε εστιατόριο.

Κύριο Μέρος I: Τα παιδιά ανοίγουν τους καταλόγους και βλέπουν τα φαγητά γραμμένα παραφραστικά. Πρέπει να χρησιμοποιήσουν επιθήματα, πχ κουνέλι μαγειρεμένο σε σάλτσα λεμονιού → κουνέλι λεμονάτο ή ντομάτες που έχουν γεμιστεί με ρύζι → ντομάτες γεμιστές. Παρατηρούν ότι η ορθογραφία του επιθήματος προκύπτει από την ορθογραφία του εκάστοτε μητρικού ρήματος. Στο τέλος, γράφουν στο βιβλίο εντυπώσεων τις κριτικές τους για το εστιατόριο. Εκεί τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν προθήματα στο λόγο τους όπως πχ. παρα-, υπερ-, αντι-.

Κύριο Μέρος II: Κουκλοθέατρο με κούκλες από κάλτσες διακοσμημένες με περίτεχνα υλικά που τα ίδια τα παιδιά δημιούργησαν ώστε να διαδραματίσουν μια ιστορία επανασύνδεσής τους στο μέλλον.

Processing: Ενσαρκώνουν τον μελλοντικό εαυτό τους μέσα από τη «Μηχανή του Χρόνου» και καταγράφουν τη ζωή που φαντάζονται όσο ακούγεται «Το βαλς των χαμένων ονείρων». Επιστρέφουν στο παρόν για να συζητήσουμε την εμπειρία τους.

Κλείσιμο: Στον προαύλιο χώρο φτιάχνουν εννοιολογικούς χάρτες στο πάτωμα ή σε φελιζόλ που τους δίνονται για να παράγουν ικανοποιητικό αριθμό λέξεων από μια ρίζα.

Συνάντηση 10^η: «Υπόκλιση»

Μαθησιακός Άξονας (M10)

Τελική παιδαγωγική αξιολόγηση.

Στόχος: Να ελεγχθεί η επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Ψυχοκοινωνικός Άξονας (ΨΚ10)

Στόχοι: α) Η ασφαλής αποκόλληση από την ομάδα και η συνέχιση των δεσμών των μελών και εκτός αυτής, β) Να κατανοήσουν ότι με τις δεξιότητες και τις δυνατότητες που έχουν αναπτύξει, μπορούν να θέσουν μελλοντικούς στόχους και να τους επιτύχουν με τη δική τους προσπάθεια.

Άνοιγμα: Επανάληψη της δραστηριότητας «Δύναμη- Αδυναμία» (ΨΚ1)

Κύριο Μέρος: Παρακολούθηση βίντεο με αναμνηστικές φωτογραφίες και ανταλλαγή ευχών στα ημερολόγια.

Processing: Μοιράζονται έπαινοι και δώρα αντιπροσωπευτικά στους/στις μαθητές/-ριες. Οι συντονιστές αναλαμβάνουν το ρόλο του δημοσιογράφου παίρνοντας συνέντευξη από τα παιδιά για τις εντυπώσεις τους.

Κλείσιμο: Καταγραφή ευχών σε μπαλόνια που πετούν ψηλά στον ουρανό και αποχαιρετισμός.

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Στην τελευταία συνάντηση, ακολούθησε η τελική εκπαιδευτική αξιολόγηση από τους παιδαγωγούς – συντονιστές, καθώς και η τελική αξιολόγηση από τους ψυχολόγους της δομής. Τα αποτελέσματα αυτών, συμπληρωματικά με τις εκτιμήσεις του συνόλου της διεπιστημονικής ομάδας, κατέδειξαν θετική εικόνα ως προς την εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα, από την παιδαγωγική αξιολόγηση, στον

τομέα της μορφολογίας, διαπιστώθηκε εσωτερίκευση σε μεγαλύτερο βαθμό της ορθογραφίας των γραμματικών, έναντι των λεξικών μορφημάτων, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με την ετυμολογία. Παράλληλα, σημειώθηκε κατάκτηση της χρήσης και λειτουργίας των επιθημάτων, τόσο των κλιτικών, όσο και των παραγωγικών.

Όσον αφορά τον ψυχολογικό τομέα, ήταν εμφανείς οι αλλαγές στις αντιλήψεις των παιδιών για την προσωπικότητά τους (προσωπικός εαυτός), στην κοινωνική τους συμπεριφορά (κοινωνικός εαυτός), καθώς και στους στόχους που θέτουν για το μέλλον (ιδανικός εαυτός). Επιπρόσθετα, έτειναν, πλέον, να ανασύρουν ταυτοτικά χαρακτηριστικά με βάση συναισθηματικά και συγκινησιακά κριτήρια (πχ. δυνατός, υποστηρικτικός) και όχι με βάση εξωτερικά (πχ. ψηλός, ξανθός). Εν κατακελίδι, φαίνεται να εστίαζαν περισσότερο στο επίπεδο του εαυτού τους και όχι στην αντίληψη των άλλων για αυτούς, ενώ απαγκίστρωσαν τα εξωτερικά ερεθίσματα από τις όποιες αδυναμίες πίστευαν ότι διαθέτουν.

Παρά τις όποιες δυσκολίες και την παροδικότητα του προγράμματος, αναδεικνύονται θετικά αποτελέσματα που συνάδουν με τα ευχάριστα συναισθήματα των συντονιστών αλλά και των συμμετεχόντων, ενώ το πρόγραμμα κρίθηκε από υψηλή βιωσιμότητα (ελάχιστο κόστος). Η δημιουργία σχέσεων με τα παιδιά και το μεταξύ τους δέσιμο, αποτέλεσε σημαντική εμπειρία ενώ το γενικότερο εθελοντικό εγχείρημα, δημιουργεί προεκτάσεις για την ανάγκη εφαρμογής αντίστοιχων στοχευμένων προγραμμάτων σε άλλα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά και προληπτικά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bore, K., Hendricks, L. & Wormack, A. (2013). Psycho-educational Groups in Schools: *The Intervention of Choice*. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2 (1), 1-9.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London, UK: Holt, Rinehart and Winston.
- Coleman, K. & Mills, B. (2014). *Group Program Proposal, Assignment: 14 Week Group Counselling Proposal for Increasing Self-esteem in Adolescent Females*. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548110.pdf>
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη. Τόμος Α'*. (Η. Μπεζεβέγκης, Ζ. Αντωνοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Franklin, M. (1992). Art therapy and self-esteem. *Art Therapy: Journal of the American Art therapy Association*, 9(2), 78-84.
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Χαντζή, Ε. Βασιλικός, Α. Αρβανίτης, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg
- Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική Επίγνωση: Η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *8ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8), 30 Αυγούστου - 2 Σεπτεμβρίου 2007* (σσ. 941-954). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mills, B. (2009). *Increasing Adolescent Self-Esteem: a Focus on Wellness and Process*. Διαθέσιμο στο: <https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/3766/mills%2C%20bethany.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moon, B. (1998). *The dynamics of art as therapy with adolescents*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Μόττη-Σταφανίδη, Φ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι σε έναν Κόσμο που αλλάζει: προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Αθήνα: Εστία.
- Μόττη-Σταφανίδη, Φ. (2006). Το φαινόμενο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: σύντομη ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, (5), 9-19.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ
- Ράλλη, Α. (2005) *Μορφολογία*. (5^η εκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E., Krieger Publishing Company.
- Townsend, E. (2013). *The Effectiveness of Group Counseling on the Self-Esteem of Adolescent Girls*. Διαθέσιμο στο: http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/142?utm_source=digitalcommons.brockport.edu%2Fedc_theses%2F142&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Τσέργας, Ν. (2014). *Θεραπευτικές Προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*. Αθήνα: Τόπος.

- Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. (Δ. Μαρκουλής, Ε. Γεωργάκα, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. Αθήνα, Υπ. Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΕΚ.
- Yalom I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής θεραπείας* (Ε. Ανδριτσάνου, Δ. Κακατσάκη, μτφρ). Αθήνα: εκδόσεις Άγρα.

Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. που
εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία

Αγάθη Σταθοπούλου
Στέλεχος ΚΕ.Δ.Δ.Υ
agathi.stathopoulou@yahoo.com
Λαμπρινή Χ.Βλαχάκη
Μαθηματικός - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
lina_vlachaki@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εμπειρικής μελέτης είναι να διερευνήσει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης που εργάζονται με μαθητές που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της Νοητικής Αναπηρίας και το ρόλο που παίζουν παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και οι αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην εμφάνιση του συνδρόμου. Υιοθετήθηκε το θεωρητικό μοντέλο των Maslach και Jackson και αξιοποιήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης M.B.I.-E.S. Στην έρευνα συμμετείχαν 64 εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία κι εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και οι αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και των ετών της προϋπηρεσίας τους με καμία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση; ειδική αγωγή; νοητική αναπηρία.

Abstract

The present study examines the levels of burnout among special educators of students with mental retardation and the relationship between gender, age, marital status, work experience, training, initial personal career prospects and the degree of burnout experienced by teachers of mental retardation students. The survey was distributed in a sample of 64 special education teachers working with mental retardation students in public schools. The data was collected by using the Maslach Burnout Inventory (M.B.I.-E.S.). The results indicated that special education teachers experience middle levels of emotional exhaustion, low levels of depersonalization and middle levels of personal achievement. Gender, marital status, training and initial personal career prospects were found to have significant correlation with special educators' burnout. In addition, the results showed that there is not significant correlation between teachers' age or work experience and the three dimensions of burnout.

Keywords: burnout; special educators; mental retardation.

A. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις Maslach και Jackson (1981a, 1981b) η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο, το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας, απώλεια διάθεσης και αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, β) την αποπροσωποποίηση ή κυνισμό (depersonalization), η οποία χαρακτηρίζεται από την απομάκρυνση και την αποξένωση του εργαζόμενου από τους ανθρώπους που εξυπηρετεί και την εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, και γ) τη μειωμένη προσωπική επίτευξη ή αναποτελεσματικότητα (personal accomplishment), η οποία χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του εργαζόμενου ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στο χώρο της εργασίας του και από την συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του.

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης αντανακλάται στο συναίσθημα που βιώνουν και τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι περισσότερο στους μαθητές τους και στην εργασία τους, η διάσταση της αποπροσωποποίησης εκφράζεται ως αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους και η διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης σχετίζεται με τις αρχικές επαγγελματικές τους προσδοκίες και αφορά την επιθυμία τους να προσφέρουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους και την τελική απογοήτευσή τους όταν συνειδητοποιούν ότι δε μπορούν να τα καταφέρουν (Guglielmi&Tatrow, 1998; Maslach&Leiter, 1997c).

Η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την υγεία των εκπαιδευτικών και με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους (Hakanen, Bakker&Schaufeli, 2006). Η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Leung&Lee, 2006). Τέλος, η διάσταση της προσωπικής επίτευξης παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα κίνητρα επίτευξης των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα που επέλεξαν (Hall, Pearson&Carroll, 1992). Το σύνδρομο επηρεάζει όχι μόνο τον εκπαιδευτικό που το βιώνει, αλλά τους μαθητές, το σχολείο και ολόκληρη την κοινωνία, καθώς επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία και την απόδοση του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα και επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών του (Friedman&Farber, 1992).

Οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) στη διεθνή κι εγχώρια βιβλιογραφία, είναι εξαιρετικά περιορισμένες, μη συστηματικές και αποσπασματικές. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με το βαθμό στον οποίο βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. το συγκεκριμένο σύνδρομο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της Γενικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης (Γ.Α.Ε.) είναι συγκρουόμενα και αντιφατικά (Embich, 2001; Kokkinos&Davazoglou, 2006).

B. Η Έρευνα

B.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός αυτής της εμπειρικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές της Ε.Α.Ε. με μαθητές που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της Νοητικής Αναπηρίας (Ν.Α.). Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής: α) «Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε δομές της Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα και εργάζονται με μαθητές που αντιμετωπίζουν το

πρόβλημα της Ν.Α.»), β) Πως συσχετίζονται οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με ατομικά τους στοιχεία όπως είναι η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση;», και γ) «Πως συσχετίζονται οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις αρχικές επαγγελματικές τους επιδιώξεις και την επαγγελματική πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν;».

B.2. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 64 εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. (12 άντρες και 52 γυναίκες) που απασχολούνταν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αττικής, Λακωνίας, Αιτωλοακαρνανίας και Κυκλάδων και εργάζονταν με μαθητές με Ν.Α. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (65,6%) εργάζονται με μαθητές με Ν.Α. από 0 έως 5 έτη, ενώ το 17,2% από 6 έως 10 έτη, το 9,4% από 11 έως 15 έτη, το 4,7% από 16 έως 20 έτη και το 3,1% περισσότερα από 21 έτη. Τέλος, το 39,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει εξειδικευτεί στην Ε.Α.Ε. παρακολουθώντας ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης 400 ωρών, το 59,4% είναι πτυχιούχοι Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης της Ε.Α.Ε. και το 1,5% κατέχει Διδακτορικό τίτλο σπουδών στην Ε.Α.Ε.

B.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Αναλυτικότερα:

A' Μέρος: MaslachBurnoutInventory – EducatorsSurvey

Αξιοποιήθηκε η τροποποιημένη έκδοση της κλίμακας Maslach (Maslach, Jackson&Schwab, 1996) η οποία έχει προσαρμοστεί ώστε να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς (MaslachBurnoutInventory – EducatorsSurvey, M.B.I.-E.S.). Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα, αποτελεί μια σταθμισμένη εκδοχή του ξενόγλωσσου ερευνητικού εργαλείου και έχει αξιοποιηθεί από αρκετούς Έλληνες ερευνητές (Καντάς, 1996; Kokkinos, 2006; Platsidou, 2010).

Πίν.1: Κωδικοποίηση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης (M.B.I.-E.S.).

	Χαμηλό	Μέτριο	Υψηλό
Συναισθηματική Εξάντληση	≤16	17-26	≥27
Αποπροσωποποίηση	≤8	9-13	≥14
Προσωπική Επίτευξη	≥37	31-36	≤30

B' Μέρος: Φύλλο Δημογραφικών Στοιχείων

Αποτελείται από 14 σύντομες ερωτήσεις δημογραφικής φύσεως. Οι οκτώ πρώτες ερωτήσεις περιγράφουν τη φυσιογνωμία του δείγματος και αναφέρονται σε ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η ειδικότητα, η εργασιακή εμπειρία, η σχολική δομή στην οποία εργάζεται ο ερωτώμενος, το επίπεδο των σπουδών του και ο λόγος που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση μαθητών με Ν.Α. Οι υπόλοιπες έξι ερωτήσεις ελέγχουν τις αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις και προσδοκίες των ερωτώμενων σε σύγκριση με την επαγγελματική πραγματικότητα την οποία βιώνουν. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert με τιμές που κυμαίνονται από το «1=Δεν συμφωνώ καθόλου» έως «5=Συμφωνώ απόλυτα».

B.4. Συλλογή κι ανάλυση δεδομένων

Η έρευνα ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2018 και ολοκληρώθηκε το Μάιο του ίδιου έτους. Συνολικά πραγματοποιήθηκε διανομή 70 έντυπων ερωτηματολογίων και αποστολή 40 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (GoogleForms) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Γ. Αποτελέσματα της έρευνας

Γ.1. Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και το εύρος (R) των παρατηρήσεων χωριστά για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου M.B.I.-E.S.

Πιν.2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος παρατηρήσεων για τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Υποκλίμακες:	Μ.Ο.	Τ.Α.	R
Συναισθηματική εξάντληση	17,06	9,83	40
Αποπροσωποποίηση	4,63	5,50	31
Προσωπική επίτευξη	36,39	7,80	35

Με κριτήριο τις νόρμες κατηγοριοποίησης των τριών διαστάσεων του συνδρόμου (Πίνακας 1) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βιώνουν μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Γ.2. Επαγγελματική εξουθένωση και ατομικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την οικογενειακή κατάσταση ($r=0,253$, $p<0,05$) και το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων ($r=0,336$, $p<0,01$), η διάσταση της αποπροσωποποίησης με την οικογενειακή τους κατάσταση ($r=0,075$, $p<0,05$), και η διάσταση της προσωπικής επίτευξης με την οικογενειακή κατάσταση ($r=0,105$, $p<0,05$) και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος ($r=0,419$, $p<0,01$).

Πίνακας 3: Δείκτες συνάφειας (Pearsonr) της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, της οικογενειακής κατάστασης και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας σε δομές της Ε.Α.Ε	Οικογενειακή κατάσταση	Επίπεδο σπουδών
Συναισθηματική εξάντληση	,096	-,167	-,253*	,336**
Αποπροσωποποίηση	,064	-,023	-,075*	,216
Προσωπική επίτευξη	,119	0,20	-,105*	,419**

Σημείωση:* $p < 0,05$ και ** $p < 0,01$

Πιο συγκεκριμένα: α) οι άγαμοι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους έγγαμους συναδέλφους τους παρουσιάζουν: i) υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση 13 είναι άγαμοι και 1 έγγαμος, ενώ από τους 11 εκπαιδευτικούς που βιώνουν υψηλή συναισθηματική εξάντληση 9 είναι άγαμοι και 2 έγγαμοι), ii) υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (από τους 11 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν μέτρια αποπροσωποποίηση 10 είναι άγαμοι και 1 έγγαμος, ενώ και οι 4 εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλή αποπροσωποποίηση είναι άγαμοι), και iii) χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (από τους 17 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν χαμηλή προσωπική επίτευξη 10 είναι άγαμοι και 7 έγγαμοι, ενώ από τους 11 εκπαιδευτικούς που βιώνουν μέτρια προσωπική επίτευξη 9 είναι άγαμοι και 2 έγγαμοι), και β) οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που κατέχουν λιγότερα τυπικά προσόντα παρουσιάζουν: i) υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση 11 είναι πτυχιούχοι Π.Μ.Σ. στην Ε.Α.Ε., 1 κατέχει Διδακτορικό στην Ε.Α.Ε. και 2 έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης, ενώ από τους 11 εκπαιδευτικούς που βιώνουν υψηλή συναισθηματική εξάντληση 9 είναι πτυχιούχοι Π.Μ.Σ. στην Ε.Α.Ε. και 2 έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε) και ii) χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (από τους 17 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν χαμηλή προσωπική επίτευξη 14 είναι πτυχιούχοι Π.Μ.Σ. της Ε.Α.Ε., 1 κατέχει Διδακτορικό στην Ε.Α.Ε. και 2 έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης, ενώ από τους 11 εκπαιδευτικούς που βιώνουν μέτρια προσωπική επίτευξη 8 είναι πτυχιούχοι Π.Μ.Σ. της Ε.Α.Ε. και 3 έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε.).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά μόνο με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ($p < 0,05$).

Πίνακας 4: Συσχέτιση του φύλου (Pearson Chi-Square) των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

	Φύλο		
	Value	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	8,169 ^a	2	,017
Αποπροσωποποίηση	1,014 ^a	2	,602
Προσωπική επίτευξη	2,045 ^a	2	,360

Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους (από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση 8 είναι γυναίκες και 6 είναι άντρες, ενώ και οι 11 εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλή συναισθηματική είναι γυναίκες).

Γ.3. Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματικές επιδιώξεις

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν το λόγο για τον οποίο ασχοληθήκαν με την εκπαίδευση των μαθητών με Ν.Α. Το 68,8% του

δείγματος δήλωσε ότι επέλεξε το συγκεκριμένο επάγγελμα για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Λόγος ενασχόλησης με την εκπαίδευση μαθητών με Ν.Α - Κατανομή συχνοτήτων.

ΕΡ.Β8	Επιστημονικό ενδιαφέρον		Ανθρωπιστική προσφορά		Επαγγελματική αποκατάσταση	
	N	%	N	%	N	%
	9	14	11	17,2	44	68,8

Η ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 6) έδειξε ότι η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέλεξαν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση μαθητών με Ν.Α. ($p < 0,05$).

Πίνακας 6: Συσχέτιση (PearsonChi-Square) των τριών διαστάσεων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του λόγου για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την εκπαίδευση μαθητών με Ν.Α.

	Value	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	10,154 ^a	4	,038
Αποπροσωποποίηση	1,360 ^a	4	,851
Προσωπική επίτευξη	1,214 ^a	4	,876

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν αυτό το επάγγελμα για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έκαναν αυτή την επιλογή για διαφορετικούς λόγους (από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση οι 9 επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης και οι 5 για λόγους επιστημονικού ενδιαφέροντος, ενώ από τους 11 εκπαιδευτικούς που βιώνουν υψηλή συναισθηματική εξάντληση οι 9 επέλεξαν αυτό το επάγγελμα για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης και οι 2 για λόγους κοινωνικής προσφοράς).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν αν η Ε.Α.Ε. ήταν ο αρχικός επαγγελματικός τους στόχος. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 μόνο το 37,5% του δείγματος απάντησε ότι η Ε.Α.Ε. ήταν ο αρχικός επαγγελματικός τους στόχος.

Πίνακας 7: Ερ.: Η Ειδική Αγωγή ήταν ο αρχικός επαγγελματικός μου στόχος - Κατανομή συχνοτήτων.

ΕΡ.Β.9.	Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	
	N	%	N	%	N	%
	26	40,6	14	21,9	24	37,5

Η ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 8) έδειξε ότι η διάσταση της προσωπικής επίτευξης σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τις αρχικές επαγγελματικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ($p < 0,05$).

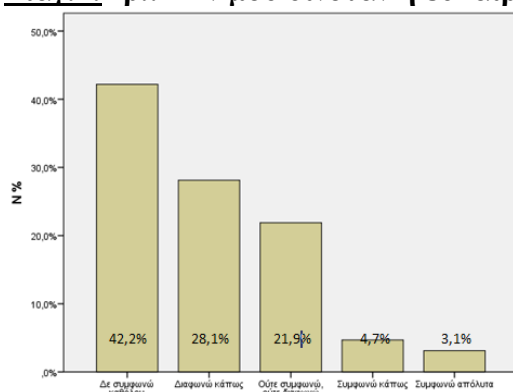
Πίνακας 8: Συσχέτιση (Pearson Chi-Square) των τριών διαστάσεων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και των αρχικών επαγγελματικών επιδιώξεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

	Value	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	6,419 ^a	4	,170
Αποπροσωποποίηση	3,644 ^a	4	,456
Προσωπική επίτευξη	12,849 ^a	4	,012

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ως αρχικό επαγγελματικό στόχο την εργασία με μαθητές με Ν.Α. παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (από τους 28 εκπαιδευτικούς του δείγματος που βιώνουν χαμηλή ή μέτρια προσωπική επίτευξη μόνο οι 11 είχαν ως αρχική επαγγελματική επιδίωξη την εργασία με μαθητές με Ν.Α.).

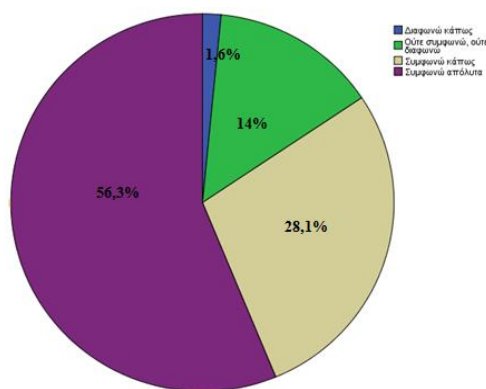
Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τη φράση: «Αν μου δινόταν η ευκαιρία θα άλλαζα αντικείμενο εργασίας». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,3%), ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο βιώνουν ή όχι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, δήλωσε ότι δεν θα άλλαζε αντικείμενο εργασίας, ενώ μόλις το 7,8% των ερωτηθέντων εξέφρασε την αντίθετη επιθυμία (Διάγραμμα 1).

Διαγ.1:Ερ.: «Αν μου δινόταν η ευκαιρία θα άλλαζα αντικείμενο εργασίας».



Τέλος, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2 το 84,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι η εργασία με μαθητές που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της Ν.Α. τους κάνει να αισθάνονται ότι επιτελούν κοινωνικό έργο.

Διάγρ.2: «Η εργασία μου με κάνει να αισθάνομαι ότι επιτελώ κοινωνικό έργο».



Δ. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. που εργάζονται με μαθητές με Ν.Α. βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μέτρια προσωπική επίτευξη. Τα ευρήματα συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών. Ειδικότερα, η έρευνα της Μόττη (2000) έδειξε ότι οι εργαζόμενοι που αποτελούν το ειδικό προσωπικό Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων και εργάζονται με μαθητές με Ν.Α. βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης, ενώ η έρευνα των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) έδειξε ότι οι δάσκαλοι της Ε.Α.Ε. και οι ειδικοί νοσοκομειακοί δάσκαλοι βιώνουν χαμηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλού βαθμού προσωπική επίτευξη. Παρατηρείται αυξητική τάση στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και πτωτική τάση στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, οι οποίες θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί και τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στα ελληνικά σχολεία τη τελευταία δεκαετία λόγω της οικονομικής κρίσης (αύξηση του πλήθους των μαθητών ανά τμήμα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μη πραγματοποίηση προσλήψεων μόνιμων εκπαιδευτικών, κ.λπ.).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Antoniou, Polychroni&Walters, 2000; Platsidou&Agalioti, 2008) και καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με συναδέλφους τους που ζουν κι εργάζονται σε χώρες της Β.Ευρώπης και της Β.Αμερικής (Billingsley, Carlson&Klein, 2004; Wisniewski&Gargiulo, 1997). Το γεγονός πιθανότατα ερμηνεύεται από τις υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που υλοποιούνται στις χώρες αυτές. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος και τον τρόπο που αυτή σχετίζεται με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της και με τις τρεις διαστάσεις του συνδρόμου. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι το οικογενειακό περιβάλλον των έγγαμων εκπαιδευτικών λειτουργεί υποστηρικτικά περιορίζοντας τα επίπεδα του στρες και της εξουθένωσης που οι ίδιοι βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο. Εντούτοις, τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Bataineh&Alsagheer (2012) και Platsidou&Agaliotis (2008) βάσει των οποίων το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δε σχετίζεται με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. που εργάζονται με μαθητές με Ν.Α. η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των σπουδών με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της προσωπικής επίτευξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με υψηλό επίπεδο σπουδών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που κατέχουν λιγότερα τυπικά προσόντα. Οι Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου, καθώς καταλαμβάνουν θέσεις ιεραρχικές με περισσότερες ευθύνες, έχουν πολλές προσδοκίες από τον εαυτό τους και απογοητεύονται όταν δεν μπορούν να τις υλοποιήσουν.

Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Kokkinos, 2007; Maslach & Jackson, 1981). Ωστόσο, οι Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) επισημαίνουν ότι οι διαφορές μπορεί να οφείλονται σε στερεότυπα που σχετίζονται με τους ρόλους των δύο φύλων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (68,8%) επέλεξε να εργαστεί στην Ε.Α.Ε. παρέχοντας υπηρεσίες σε μαθητές με Ν.Α. αποκλειστικά και μόνο για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Συγχρόνως, μόλις το 37,5% του δείγματος δήλωσε ότι η Ε.Α.Ε. ήταν ο αρχικός επαγγελματικός τους στόχος. Είναι γεγονός ότι την τελευταία πενταετία στη χώρα μας η Ε.Α.Ε. σε αντίθεση με τη Γ.Α.Ε. προσφέρει στους εκπαιδευτικούς άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και για το λόγο αυτό ένα μεγάλο μέρος των αδιόριστων εκπαιδευτικών παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια, μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα εξειδίκευσης στην Ε.Α.Ε. με απώτερο στόχο την πρόσληψή τους σε δημόσια σχολεία.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμα αυτό για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που έκαναν αυτή την επιλογή για διαφορετικούς λόγους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ως αρχικό επαγγελματικό στόχο την εργασία με μαθητές με Ν.Α. παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Θα μπορούσε κανείς, επομένως, να ισχυριστεί ότι η ανάγκη της επαγγελματικής αποκατάστασης οδηγεί ένα μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας μας σε επιλογές που λοξοδρομούν από τις αρχικές επαγγελματικές τους επιδιώξεις με αποτέλεσμα οι ίδιοι να βιώνουν αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, αναποτελεσματικότητα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, αισθήματα αποτυχίας και ανεπάρκειας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (70,3%) ανεξάρτητα από το αν βιώνουν ή όχι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Koustelios & Kousteliou, 2001; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010). Αντίθετα, οι έρευνες των Boe, Bobbit & Cook (1997) και Wisniewski & Gargiulo (1997) έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα μετακίνησης των εκπαιδευτικών από την Ε.Α.Ε. στη Γ.Α.Ε. Προκύπτει, επομένως, μια αντίφαση: οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα αν και βιώνουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν επιθυμούν να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας. Ενδεχομένως, η σταθερότητα που προσφέρει το συγκεκριμένο

επάγγελμα, η πληθώρα των διαθέσιμων θέσεων εργασίας και η προοπτική της μονιμοποίησης σε συνδυασμό με τις συνθήκες εργασιακής ανασφάλειας και ανεργίας που έχει δημιουργήσει στη χώρα μας η οικονομική κρίση οδηγούν τους επαγγελματίες εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς της Ε.Α.Ε. στην απόφαση να μην εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Paper presented at International Special Education Congress 2000*, 24-28, July 2000, 1-11.U.K.: University of Manchester.
- Bakker, A.B., Hakanen, J. , Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274–284.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An Investigation of Social Support and Burnout among Special Education Teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 5-13.
- Boe, E.E., Bobbitt, S.A., & Cook, L.H. (1997). Retention, reassignment, migration and attrition of Special and General Education teachers in national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 371-389.
- Embich, J.L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24 (1), 58-69.
- Friedman, I.A., & Farber, K. (1992). Professional self-concept to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-292.
- Guglielmi R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Hakanen, J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hall, B.W., Pearson, L., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: a discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85, 221–225.
- Καντάς, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και σε εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3 (2), 71-85.
- Κόκκινος, Κ.Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ε. Φιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006, 1065-1074. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and Burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, C.M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators survey among elementary and secondary teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25-33.
- Kokkinos, C.M. & Davazoglou A.M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 407-424.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Leung, D.Y.P., & Lee, W.W.S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, Coping*, 19, 129–141.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981a). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981b). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson S.E., & Schwab, R.L. (1996). *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI-ES). In C. Maslach, S.E. Jackson, & M.P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997c). *The truth about Burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Στο Α. Καλαντζή & Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών κι εφήβων*, 95-103. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Platsidou, M., & Agalotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1), 60-76.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R.M. (1997). Occupational Stress and Burnout among Special Educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 325-346.

Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της
ελληνικής
γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων
Τεχνολογιών

Δημήτριος Σταφίδας, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Καθηγητής Νέων Ελληνικών
Πανεπιστημίου Heidelberg (Γερμανία)

stafidas@arcor.de

Περίληψη

Παρά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία των Ελληνικών ως ξένη ή/και δεύτερη γλώσσα, το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί ακόμη σημείο αναφοράς στη διδασκαλία. Είναι γεγονός ότι το διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει με ποικίλους τρόπους τη μάθηση. Όταν είναι κατάλληλο, κινητοποιεί τους μαθητές, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, συμβάλλει στην κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων και παρέχει ποικίλες εμπειρίες μάθησης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι παράμετροι συγγραφής ενός σύγχρονου διδακτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών. Οι παράμετροι αυτές δεν είναι χρήσιμες μόνο ως οδηγός συγγραφής υλικού εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής διδακτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: Συγγραφή διδακτικών βιβλίων; παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων; Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή/και ξένη; Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; Νέες Τεχνολογίες.

Abstract

Despite the introduction of new technologies in education and the teaching of Greek as a foreign and / or second language, the teaching manual is still a reference point in teaching. It is a fact that the teaching material can affect learning in a variety of ways. When appropriate, it mobilizes students, encourages participation, contributes to the understanding of the offered knowledge and provides a variety of learning experiences. In this paper we present the parameters of writing a modern teaching material intended for the teaching of the Greek language as second or foreign according to the principles governing Intercultural Education and taking into account the New Technologies. These parameters are not only useful as a guide to writing Greek language learning materials, but can also be a criterion for evaluating and selecting teaching material.

Keywords: Writing of textbooks; textbook writing guidelines; greek as second and / or foreign language; Intercultural Education; New Technologies.

Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών αρχίζει να δέχεται σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων αλλά και αλλοδαπώνεργαζομένων με αποτέλεσμα να βρεθεί αντιμέτωπη με την πρόκληση να παράγει υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια πληθώρα προγραμμάτων ασχολείται ή έχει ασχοληθεί με τη συγγραφή και την έκδοση διδακτικού υλικού για πρόσφυγες, ομογενείς, παλιννοστούντες και αλλόγλωσσους πληθυσμούς, δηλαδή για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο εντός και εκτός Ελλάδας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι παράλληλα και η ανάγκη διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό μέσω των ξένων Πανεπιστημίων που συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους τα Νέα Ελληνικά και έχουν ανάγκη από κατάλληλο υλικό. Η αξιολόγηση των εγχειριδίων και των συνοδευτικών τους υλικών είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο εξαιτίας των αντικρουόμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι παράμετροι συγγραφής ενός σύγχρονου διδακτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών. Οι παράμετροι αυτές δεν είναι χρήσιμες μόνο ως οδηγός συγγραφής υλικού εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής διδακτικού υλικού.

Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού

Βάση για την καταγραφή και τον εμπλουτισμό των παραμέτρων συγγραφής διδακτικών βιβλίων αποτέλεσαν κριτήρια κυρίως των Engel (1977), Funk (2004) και Krumm (1985). Μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και εμπλουτισμό των κριτηρίων με βάση τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της Διδακτικής Ξένων Γλωσσών καταλήξαμε στις ακόλουθες βασικές παραμέτρους συγγραφής διδακτικού υλικού.

Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αυτή η προσέγγιση εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980 και έχει ως βασική της αρχή την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Τα σημαντικότερα αξιώματά της είναι: η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2000: 131). Θα λέγαμε, επομένως, ότι ένα διαπολιτισμικό υλικό πρέπει να «περιλαμβάνει στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζει η γλώσσα αλλά και να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς, να καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές, να αποκλείει στερεότυπα ξеноφοβίας, ρατσισμού, προκαταλήψεις και εθνικές εξάρσεις» (Γεωργογιάννης, 2000: 19), δίνοντας παράλληλα

πλουραλιστικό χαρακτήρα στο υλικό και τα συνοδευτικά του. Επιπλέον, δεν πρέπει να προβάλει αποκλειστικά ελληνικά πολιτιστικά δεδομένα, δηλαδή να είναι ελληνοκεντρικό με τάσεις απόρριψης άλλων πολιτισμών. Οφείλει να είναι ανοιχτό στο κοινωνικό περιβάλλον, στην ποικιλία πολιτιστικών εκφράσεων της κοινωνίας μας και της πολιτισμικής παράδοσης του λαού μας αλλά ανοιχτό και στον παγκόσμιο πολιτισμό αναπτύσσοντας τη συνείδηση της παγκοσμιότητας.

Εφόσον η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καταλληλότερη θεωρείται η επικοινωνιακή μέθοδος. Οι βασικές αρχές της συνοψίζονται στην επικοινωνιακή δεξιότητα και το μαθητοκεντρισμό (Παπάς 1995: 58). Σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο, ο δάσκαλος είναι αυτός που πληροφορεί, μεταδίδει τη γνώση και συντονίζει συγκεντρωτικά. Αντίθετα, σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός, βοηθητικός, καθοδηγητικός και επικοινωνιακός. Επομένως και το εγχειρίδιο που θα χρησιμοποιεί θα πρέπει να είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο που να του παρέχει ευκαιρίες να το αξιοποιεί επικοινωνιακά. Με άλλα λόγια, το υλικό οφείλει να ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και το διάλογο, ώστε να καθιστά το μαθητή ικανό να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα σε περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η χρησιμοποίηση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Με τη χρήση αυθεντικών κειμένων, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία, και καλύπτουν ικανοποιητικό εύρος και μορφές επικοινωνιακών καταστάσεων, μπορεί να γίνει κατανοητή η ύψη της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί βελτίωση και μεγαλύτερη ευστοχία στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων είναι σημαντική, καθώς προσφέρουν γλωσσική, σημειολογική και λειτουργική ποικιλία, προσεγγίζεται η τρέχουσα επικαιρότητα και επιτυγχάνεται επίδραση των παραμέτρων γλωσσικής επικοινωνίας στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων (Παπαδοπούλου, 1996). Για να κατακτήσει, επομένως, ο μαθητής την ικανότητα να επικοινωνεί λεκτικά στον κοινωνικό χώρο, θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία στο χώρο. Είναι λοιπόν απαραίτητα τα αυθεντικά κείμενα με τη μορφή που τους έχει δώσει ο συντάκτης τους: σχήμα γραμμάτων, θέση, ιεράρχηση πληροφοριών κλπ. Στα περισσότερα βιβλία διδασκαλίας ξένων γλωσσών εντοπίζεται έλλειψη σε αυθεντικά κείμενα ή ακόμα και αν αυτά υπάρχουν, δεν αντιμετωπίζονται ως κεντρική μεθοδολογική επιλογή για την προσέγγιση του γραπτού λόγου και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα αυθεντικά κείμενα καθιστούν ικανούς τους μαθητές να αποκτήσουν γρηγορότερα τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό χώρο από ότι τα ημιαυθεντικά ή τα μη αυθεντικά και παρέχουν μια πιο πραγματική εικόνα για το χώρο στον οποίο χρησιμοποιείται η προς εκμάθηση ξένη γλώσσα. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι απορρίπτονται εντελώς τα μη αυθεντικά κείμενα. Είναι και αυτά ιδιαίτερα σημαντικά για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων στα επίπεδα αρχαρίων. Ωστόσο, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες για τη Διδακτική Ξένων Γλωσσών, διδακτικά βιβλία χωρίς αυθεντικά κείμενα δεν είναι πλέον αποδεκτά (Cools & Sercu, 2006).

Βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι να καταφέρουν οι μαθητές να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις (Δενδρινού, 2001: 147). Η γραμματική θα πρέπει επίσης να διδάσκεται μέσα από περιστάσεις

επικοινωνίας και καλό είναι να αποφεύγεται η παραδοσιακή σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων.

Στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας βοηθά και η ύπαρξη γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Με την παροχή γλωσσαρίων καθίσταται λειτουργική η μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνεται η επικοινωνία μαθητών από διαφορετικές χώρες απευθείας στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να υπάρχει ανάγκη επικουρικής γλώσσας (Γεωργογιάννης κ.α. 1997: 86).

Ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών

Το υλικό πρέπει απαραίτητα να διέπεται από επιστημονική εγκυρότητα, δηλαδή να υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό και το ηλικιακό-γνωστικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται καθώς και στις ψυχολογικές ανάγκες τους (Παμουκτσόγλου, 2003: 129) και να συνάπτει τη διδασκαλία με τη νοητική τους ανάπτυξη, αλλά και τη συναισθηματική και ηθική τους ολοκλήρωση. Επιπλέον, το υλικό πρέπει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην κοινωνική ζωή και να συνδέει τον μαθητή με το σύγχρονο περιβάλλον, την κοινωνία και την καθημερινή ζωή γενικότερα (Παμουκτσόγλου, 2003: 130).

Διδακτική εγκυρότητα

Ένα διδακτικό υλικό για να θεωρείται αξιόπιστο και έγκυρο οφείλει να παρέχει στους μαθητές τον ευκαιρίες για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Παράλληλα οφείλει να είναι σε θέση να αναπτύσσει εξίσου τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Μήτση (1998), θεωρείται ότι ένα άτομο γνωρίζει επαρκώς μια γλώσσα όταν είναι σε θέση να ακούει και να καταλαβαίνει, να μιλά και να γίνεται αντιληπτό από τους άλλους, να διαβάζει και να συντάσσει γραπτά κείμενα. Επομένως, θα πρέπει το διδακτικό υλικό να περιέχει ασκήσεις που να χαρακτηρίζονται από ποικιλία για να συντελείται πιο ευχάριστα η μάθηση, και παράλληλα να καλύπτει και τις τέσσερις δεξιότητες κατάκτησης της γλώσσας.

Άλλη παράμετρος που πρέπει να προσεχθεί κατά τη συγγραφή ενός εγχειριδίου είναι το παιχνίδι, καθώς αποτελεί πολύ καλό μηχανισμό εξάσκησης διατήρησης της προσοχής, της αυτοσυγκέντρωσης, της μνήμης και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Επιπλέον, ψυχαγωγεί και φέρνει πιο κοντά τους μαθητές μεταξύ τους αλλά και με το δάσκαλο (Lewis & Bedson, 1999). Οι μαθητές πειραματίζονται με την ξένη γλώσσα με ένα χαλαρό και διασκεδαστικό τρόπο και εμπλέκονται στο παιχνίδι δράσης αντίδρασης με το περιβάλλον. Επιπρόσθετα εμπλέκονται και σε μια άτυπη γλωσσική ανάλυση και παρατήρηση γλωσσικών κανόνων μέσα από την επίλυση προβλημάτων που αφορούν σε συγκεκριμένα παιχνίδια, ενώ ταυτόχρονα εξασκούν την προφορά τους μέσω της απομνημόνευσης φράσεων.

Τέλος, το τραγούδι προσφέρεται για τη διδασκαλία της γραμματικής (μέσα από την απομνημόνευση δομών και την επανάληψή τους), του λεξιλογίου και κυρίως βοηθά στην κατάκτηση της προφοράς και στη βελτίωσή της. Παράλληλα, οι μαθητές τραγουδώντας, μαθαίνουν τον ρυθμό και τον επιτονισμό της γλώσσας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσικής διαδικασίας, είτε σε επίπεδο πρώτης είτε δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς δίνει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και της μεθόδου, για την επίτευξη ή όχι των στόχων και για τις ελλείψεις που πιθανόν υπάρχουν (Μήτσης, 1998: 261-263). Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει άτυπα, αλλά και με τη χρήση τεστ (Μήτσης, 1998: 309-331), όπως τα τεστ προόδου, επάρκειας και συνολικής προόδου, που οφείλει να έχει κάθε έγκυρο εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Το περιεχόμενό της πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της. Επιπλέον, τα όργανα και οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα (Ματσαγγούρας, 1994: 213).

Γενική μορφή και εμφάνιση του διδακτικού υλικού

Η γενική παρουσίαση του διδακτικού υλικού παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του από το μαθητικό κοινό. Μερικές από τις παραμέτρους που συνδέονται με την παρουσίασή του είναι οι ακόλουθες (Παμουκτσόγλου, 2003: 131):

- Η γενική μορφολογία του εγχειριδίου, όπως η εμφάνιση, η ευχρηστία, η ανθεκτικότητα, ακόμα και η ποιότητα χαρτιού και εκτύπωσης.
- Η βιβλιοδεσία, η οποία πρέπει να έχει προσεχτεί αρκετά, ώστε να μην αποκολλούνται τα φύλλα με κίνδυνο να χαθούν. Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο πρέπει να είναι πιο χοντρά, ώστε να αποφεύγεται η άθελη κακομεταχείριση ή τοτσάκισμα των γωνιών τους.
- Η τυπογραφική παρουσίαση, δηλαδή η κατάλληλη διευθέτηση των γραμμάτων και των κειμένων πάνω στο χαρτί, η γραμματοσειρά, η μορφή και το μέγεθος των γραμμάτων, το μήκος των σειρών, το μελάνι που χρησιμοποιείται για το τύπωνμα των γραμμάτων και διάφορες διευκολύνσεις, όπως πίνακες, ευρετήρια και περιλήψεις. Το χαρτί δεν πρέπει να είναι στιλπνό ή διαφανές, ώστε να μην αντανακλά το φως και να μην προκαλεί σύγχυση στην ανάγνωση.

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ακόμα η εικονογράφηση, η οποία πρέπει να είναι οικεία στο μαθητή, να συνδέεται με το κείμενο προς διδασκαλία, να κατέχει σημαντικό ποσοστό, να έχει αποδεκτό αισθητικό αποτέλεσμα, άρτια εκτυπωτική εμφάνιση και να είναι έγχρωμη. Οι εικόνες πρέπει να είναι το ίδιο φωτεινές και ρεαλιστικές σε μέγεθος και να συνοδεύουν τα κείμενα. Για κάθε δε κείμενο, μπορούν να υπάρχουν αρκετές φωτογραφίες, που δε θα έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα, αλλά θα αποδίδουν το κείμενο. Η εικονογράφηση αποτελεί, επομένως, εποπτική στήριξη του κειμένου και επικουρεί τη νοηματική επεξεργασία και κατανόηση. Ακόμα, η εικονογράφηση οφείλει να αποτυπώνει τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, προβάλλοντας στοιχεία που εκφράζει η γλώσσα προς διδασκαλία αλλά και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς.

Συνοδευτικό υλικό

Ένα άρτιο διδακτικό εγχειρίδιο οφείλει να συνοδεύεται από βιβλίο του δασκάλου, βιβλίο ασκήσεων, παράρτημα γραμματικής, γλωσσάριο, φάκελο εποπτικών μέσων, CD-ROM, βιντεοκασέτα και κασέτα ήχου ή CD (Γεωργογιάννης 2000: 38-39). Πρέπει, δηλαδή, να αποτελεί ένα πολυλειτουργικό πακέτο, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από σωστή επιμέλεια στην ανάπτυξη του διδακτικού υλικού και ευρηματικότητα στη σύλληψή του, ώστε να προσφέρει ποικιλοτρόπως ευκαιρίες μάθησης. Ως προς τα CD είναι σημαντικό τα κείμενα, οι διάλογοι κτλ. να εκφωνούνται από φυσικούς ομιλητές διάφορων ηλικιακών ομάδων και οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα σε αυθεντικές περιστάσεις.

Τα οπτικοακουστικά μέσα επιτυγχάνουν στην εμπέδωση της κάθε ενότητας και στην εμβάθυνση σε αυτές. Δίνουν ερεθίσματα για εξάσκηση του προφορικού λόγου και συμβάλλουν στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Προάγουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και δίνουν την ευκαιρία στους διδασκόμενους να εμβαθύνουν σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, βοηθούν τους διδασκόμενους στη σωστή προφορά της ελληνικής γλώσσας, αφού έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τα Ελληνικά στο φυσικό τους χώρο (Γεωργογιάννης 2000: 75-76).

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών κατά τη συγγραφή διδακτικού υλικού

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης διδασκαλίας. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των πολυμέσων στη μάθηση. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης εφαρμογών πολυμέσων είναι ποικίλα, όπως: η παρουσίαση της ίδιας πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους, το ισχυρό κίνητρο χρήσης, η μη γραμμική-σειριακή παρουσίαση πληροφοριών και η μεταφορά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή καταστάσεων από το φυσικό περιβάλλον (προσομοιώσεις) κ.ά. (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003). Το διδακτικό υλικό μπορεί να υποστηριχθεί από κατάλληλους ήχους, εικόνες ή βίντεο, προσδίδοντας έτσι μια ιδιαίτερη δυναμική στον τρόπο παρουσιάσής του, ξεφεύγοντας από τη γραμμική προσέγγιση της συμβατικής διδασκαλίας (Χαραλαμποπούλου κ.ά., 2003: 284). Επιπλέον, δημιουργούνται στους μαθητές ενιαίες και σαφείς παραστατικές εικόνες, ενισχύεται η μνημονική καταγραφή των παραστάσεων μέσω της πρόκλησης κεντρίσματος του προσωπικού ενδιαφέροντος και εκσυγχρονίζεται η παιδαγωγική διαδικασία, ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές απαιτήσεις (Κουτρούμπα, 2000). Η ελκυστικότητα της οπτικής και ακουστικής εικόνας που προσφέρεται από τον υπολογιστή, η τεχνικά κατασκευασμένη αναπαράσταση (προσομοίωση), η ταχύτατη κίνηση και η δημιουργία πολυάριθμων τρισδιάστατων οπτικών γωνιών, επιτρέπουν στο σύγχρονο μαθητή την αισθητοποίηση και οπτικοποίηση οποιασδήποτε σχεδόν θεωρητικής σκέψης ή σύλληψης (Κουτρούμπα, 2000: 76).

Σημαντική πηγή εύρεσης οργανωμένων πληροφοριών για τη γλώσσα αποτελεί φυσικά και ο παγκόσμιος ιστός, που βοηθά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ένα σύγχρονο διδακτικό υλικό πρέπει επομένως να διαθέτει τη δική του ιστοσελίδα, από την οποία θα μπορεί ο μαθητής να αντλήσει περαιτέρω υλικό για την εκμάθηση της γλώσσας. Η χρήση του διαδικτύου διευκολύνει όμως

και την επικοινωνία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Τέλος, μέσα από τη χρήση κινητών τηλεφώνων, συμπληρωματικά ως προς την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, ο μαθητής μπορεί να έχει συνεχώς ανά χείρας σημαντικές πηγές πληροφοριών ή μέσα εξάσκησης των όσων έχει προηγουμένως διδαχθεί (Hartnell-Young&Heym, 2008).

Γενικά θα λέγαμε ότι με τη χρήση εποπτικών μέσων και Νέων Τεχνολογιών επηρεάζονται οι αισθήσεις, επιτυγχάνεται ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύεται η βιωματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επίλογος

Κατά τη συγγραφή ενός εγχειριδίου για τη διδασκαλία οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων και γνωστικών αντικειμένων. Η διεπιστημονική αυτή ομάδα θα μπορούσε να αποτελείται από γλωσσολόγους, φιλόλογους, παιδαγωγούς, ιστορικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους (Γεωργογιάννης 2000: 32), προγραμματιστές ή εξειδικευμένους συγγραφείς με επιμορφώση σε έναν ή περισσότερους τομείς από τους παραπάνω.

Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα σημαντικότερα κριτήρια συγγραφής διδακτικού υλικού για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Ωστόσο, πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι η υπέρτατη επιτυχία ή αποτυχία ενός βιβλίου ή ενός εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορεί να αξιολογηθεί παρά μόνο αφού έχει χρησιμοποιηθεί στην τάξη από το δάσκαλο και τους μαθητές (Sheldon, 1988) και πως ο κατάλογος με τα κριτήρια που ακολουθεί αποτελεί ένα ανοιχτό και εξελισσόμενο εργαλείο και όχι κάποια νόρμα (Funk, 2004). Ο κατάλογος αυτός δεν είναι πάντως χρήσιμος μόνο ως προεργασία για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και για κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να αξιολογήσει ένα υλικό πριν το χρησιμοποιήσει στην τάξη. Περιλαμβάνει, επομένως, μια σειρά από κεντρικά ερωτήματα, τα οποία πρέπει να απασχολούν κάθε συγγραφέα, αξιολογητή ή εκπαιδευτικό.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Το υλικό δεν περιέχει:

- προκαταλήψεις (θρησκευτικές, φυλετικές κ.ά.)
- κοινωνικά στερεότυπα (που περιλαμβάνουν τη φυλή, την τάξη, το γένος κλπ.)
- εθνικές εξάρσεις
- ρατσιστικές απόψεις
- στοιχεία ξενοφοβίας ή κοινωνικού αποκλεισμού
- διαχωριστικές γραμμές

Το υλικό προβάλλει:

- τη διαφορετικότητα και αποδέχεται την ετερότητα
- την ισοτιμία των πολιτισμών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση
- την ισοτιμία των μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- κοινά στοιχεία των γλωσσών

Το υλικό εκφράζει ισότιμα τις μειονότητες και τα δύο φύλα

Το υλικό συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Υπάρχουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, όπως:

- κείμενα/εικόνες για την ελληνική μουσική
- κείμενα/εικόνες για τα ελληνικά ήθη και έθιμα
- κείμενα/εικόνες για το ολυμπιακό ιδεώδες
- κείμενα/εικόνες για τον τρόπο ζωής των Νεοελλήνων
- κείμενα/εικόνες για οικονομικά και γεωγραφικά στοιχεία της Ελλάδας

Υπάρχουν ιστορικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού σχετικά με τη(ν):

- ελληνική μυθολογία
- κλασική περίοδο
- ελληνιστική περίοδο
- βυζαντινή περίοδο
- νεώτερη περίοδο

- σύγχρονη περίοδο

Υπάρχουν αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, όπως:

- κείμενα/εικόνες με κοινά ήθη και έθιμα με άλλους πολιτισμούς
- κείμενα/εικόνες με κοινούς τρόπους ζωής
- κείμενα/εικόνες με διαφορετικά ήθη και έθιμα
- κείμενα/εικόνες με διαφορές στον τρόπο ζωής

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Το υλικό είναι κατάλληλο για την ομάδα στόχο και για την ηλικιακή ομάδα και λαμβάνει υπόψη:

- το γνωστικό επίπεδο του μαθητή
- τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του
- τις ψυχολογικές του ανάγκες
- τις προϋπάρχουσες γνώσεις του

Ενισχύει τη συνεργατική μάθηση μέσω:

- διαλόγων
- θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης
- συνεργατικών ασκήσεων

Προωθεί:

- τη δημιουργική εργασία
- την ελεύθερη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Παρέχει:

- ελευθερία στο μαθητή και το δάσκαλο
- κίνητρα στο μαθητή και τον παρακινεί για αυτόνομη μάθηση
- την ευκαιρία στο μαθητή να μεταφέρει τις δικές του εμπειρίες και γνώσεις
- τη δυνατότητα να αναπτύξει ο μαθητής την κριτική του σκέψη

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Το υλικό είναι:

- ευέλικτο στη χρήση του
- χωρισμένο σε επίπεδα γλωσσομάθειας
- συμβατό με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες
- επίκαιρο, σύγχρονο και ακριβές
- αρθρωτό

Ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα

Έχει συγκεκριμένη και ξεκάθαρη δομή (ευρετήρια, σύμβολα, χρώματα ή αριθμούς για διάφορα μέρη κάθε κεφαλαίου, κτλ.)

Τα περιεχόμενα είναι καλά οργανωμένα θεματικά

Η διάκριση των κεφαλαίων και των επιμέρους ενοτήτων είναι εμφανής

Χρησιμοποιεί μια «σπειροειδή προσέγγιση», δίνοντας ευκαιρίες ώστε το υλικό μιας ενότητας να αξιοποιείται και στις επόμενες

Περιέχει δεξιότητες, που οργανώνονται στα κεφάλαια του βιβλίου από τις πιο απλές προς τις πιο πολύπλοκες δομές

Δίνει δυνατότητα ενσωμάτωσης νέων μαθητών που δεν έχουν ολοκληρώσει τα αρχικά επίπεδα αλλά βρίσκονται σε ανώτερο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο

Προσφέρει συστηματική και καλά οργανωμένη παρουσίαση της γλώσσας

Πραγματοεύεται προοδευτικά από επίπεδο σε επίπεδο τα γραμματικά φαινόμενα με χρήση γνωστού λεξιλογίου και τα νέα λεξιλογικά φαινόμενα με χρήση ήδη γνωστών γραμματικών και συντακτικών δομών

Το υλικό περιέχει:

- ευρετήριο λέξεων
- παράρτημα γραμματικής
- δοκιμασία κατάταξης ως προς το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας
- μέσο για την αξιολόγηση της επιμέρους προόδου
- μέσο αυτοαξιολόγησης
- ομαδικές ασκήσεις

- εκπαιδευτικά παιχνίδια (επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.)
- διάφορα είδη ασκήσεων (ατομικές, σε ζεύγη, ομαδικές, κ.ά.)
- επικοινωνιακές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και σε άλλα περιβάλλοντα
- προτάσεις για συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects)
- συμβουλές για στρατηγικές αυτόνομης μάθησης
- κατανοητές και ακριβείς βοήθειες και επεξηγήσεις
- εικόνες για αφόρμηση και παραγωγή προφορικού λόγου
- δραστηριότητες εξάσκησης της προφοράς (διδασκαλία φωνολογίας)
- ιδιωματικούς εναλλακτικούς τύπους της γλώσσας
- σημαντικό αριθμό μηχανιστικών δραστηριοτήτων αυτοματοποίησης και γλωσσικής ευχέρειας
- ασκήσεις μηχανιστικές, καθοδηγούμενες και ανοικτού τύπου (ποικιλία ασκήσεων)
- στρατηγικές εξάσκησης και απομνημόνευσης του λεξιλογίου (π.χ. mindmaps)
- επαρκές λεξιλόγιο
- τραγούδια, παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα (αυθεντικά κείμενα)

Το υλικό δίνει έμφαση:

- στις φωνολογικές, γραμματικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας
- σε λειτουργικά σύνολα
- και στις τέσσερις βασικές δεξιότητες κατάκτησης της γλώσσας εξίσου με εναλλαγή μεθόδων
- στην επανάληψη και εμβάθυνση των γνώσεων που προσφέρονται
- στην παρουσίαση της γραμματικής με λειτουργικό-επικοινωνιακό τρόπο
- στη χρήση λεξικού και περιέχει ασκήσεις που απαιτούν τη χρήση αυτού
- στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου Η εικονογράφηση είναι εύστοχη

ΚΕΙΜΕΝΑ

Τα κείμενα:

- ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών
- καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους
- είναι κατάλληλα για την ομάδα-στόχο
- είναι ποικίλων ειδών (γράμματα, προσκλήσεις αφίσες, διάλογοι, περιγραφές, οδηγίες χρήσης, κ.ά.)
- πραγματεύονται διάφορα θέματα
- συμπεριλαμβάνουν κι άλλες γλώσσες
- προβάλλουν πανανθρώπινες διαχρονικές αξίες (αγάπη, φιλαλληλία, ειρήνη, δικαιοσύνη, δημοκρατία κ.ά.)
- είναι ρεαλιστικά, επίκαιρα, ακριβή και αυθεντικά
- είναι σωστού περιεχομένου
- χαρακτηρίζονται από γραμματική ορθότητα και σαφήνεια στη διατύπωση
- συνοδεύονται από ασκήσεις ανάπτυξης, εμπέδωσης και παιχνίδια ρόλων

ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΡΤΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

Το υλικό χαρακτηρίζεται από άρτια εκτυπωτική εμφάνιση και είναι ανθεκτικό Έχει ακολουθηθεί σύγχρονη τεχνική στην εκτύπωση και τη γενικότερη επιμέλεια

Το χαρτί είναι καλής ποιότητας

Το μέγεθος των γραμμάτων είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών

Τα γράμματα είναι επαρκώς αναγνώσιμα

Το μέγεθος των κειμένων είναι ευσύνοπτο

Ο χώρος για τις απαντήσεις των ασκήσεων είναι επαρκής

Υπάρχει υψηλή πιστότητα ήχου στις κασέτες/CD, στο CD-ROM και στη βιντεοκασέτα/DVD

Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο δεν περιχαράκωνουν και είναι ελκυστικά και κατάλληλα για τη μαθησιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται

Τα οπτικά στοιχεία του διδακτικού υλικού είναι αισθητικά αποδεκτά

Χρησιμοποιούνται έγχρωμες εικόνες, οι οποίες δεν αποσπούν την προσοχή

Η εικονογράφηση δεν περιέχει:

- προκαταλήψεις

- κοινωνικά στερεότυπα
- εθνικές εξάρσεις
- ρατσιστικά στοιχεία
- στοιχεία ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού

Η εικονογράφηση προβάλλει:

- τη διαφορετικότητα
- την ισοτιμία των πολιτισμών
- κοινά στοιχεία των πολιτισμών

Η εικονογράφηση συνδέεται:

- γενικά με το κείμενο προς διδασκαλία
- ειδικά με τις λέξεις και προτάσεις προς διδασκαλία
- με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών

Υπάρχουν επεξηγηματικά κείμενα (λεζάντες) στο εικονικό υλικό

Τα γραφήματα και οι πίνακες είναι ευκρινώς σχεδιασμένα

ΣΥΝΟΛΕΥΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

Το υλικό περιλαμβάνει:

- λυσάρι
- βιβλίο δασκάλου με επιπλέον ασκήσεις, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος και βοηθά σε οργανωτικό, γνωστικό και μεθοδολογικό επίπεδο
- βιβλίο ασκήσεων μαθητή
- εγχειρίδιο γραμματικής
- γλωσσάρι
- εγχειρίδιο σε ηλεκτρονική μορφή εκτός από έντυπη
- προτάσεις για περιήγηση στο διαδίκτυο σε σελίδες σχετικές με την εκάστοτε ενότητα που διδάσκεται
- ασκήσεις εξάσκησης σε εξεταστικά θέματα και χρήσιμες τεχνικές (εφόσον ακολουθεί εξέταση)
- αφίσες
- ευρετήριο συμβόλων

- κασέτα ήχου ή CD με ποικίλες ασκήσεις προφορικής κατανόησης και αυθεντικό προφορικό λόγο από φυσικούς ομιλητές (ενήλικες και παιδιά)
- βιντεοκασέτα ή DVD με αντίστοιχο τετράδιο δραστηριοτήτων και οδηγό χρήσης για τον δάσκαλο
- CD-ROM
- απομαγνητοφωνήσεις
- διαδικτυακό λεξικό και κάρτες λεξιλογίου για εξάσκηση
- ηλεκτρονική γραμματική
- πρόσθετο διδακτικό υλικό (δραστηριότητες, συμβουλές, παιχνίδια, κ.ά.) μέσω ψηφιακού περιβάλλοντος εργασίας
- ψηφιακή εφαρμογή (application) για κινητό τηλέφωνο
- διαδικτυακά παιχνίδια που συνοδεύουν το υλικό
- ιστολόγιο (weblog)
- ηλεκτρονικό φάκελο υλικού (e-portfolio)
- υποστήριξη μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης (e-learningplatform)

Βιβλιογραφία

Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π. & Γουρουτίδη, Σ. (1997). Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο. Στο Γεωργογιάννης, Π., *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής.

Cools, D. & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (3).

Δενδρινού, Β. (2001). Διγλωσσία. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. & Θεοδοροπούλου, Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Engel, U. u.a. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF: Engel, U. u.a. Heidelberg: Groos.

Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41-43.

Hartnell-Young, E. & Heym, N. (2008). *How mobile phones help learning in secondary schools*. Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham.

Κουτρούμπα, Κ. (2000). *Ειδική διδακτική στο γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας (πανεπιστημιακές παραδόσεις-μέρος β')*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Krumm, H-J. et al. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala / Stockholm.

Lewis, G & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και πιστοποίηση διδακτικού υλικού: Περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά 6^ο Διεθνούς συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Μ. (1996). Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (επιμ.). *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών*. Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.

Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *English Language Teaching Journal*, 42 (4): 237-246.

Χαραλαμποπούλου, Φ. &Καραγιάννης, Γ. (2002). Οι Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Δυνατότητες και αξιοποίησή τους. ΣτοΓεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τόμος IV*, σελ. 283-297, Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (28 Ιουνίου-1Ιουλίου 2002). Πάτρα: ΤΥPOCENΤΕR.

«Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ταταβίλη Θεοδώρα, MsC, Ειδική Παιδαγωγός

theotata42@gmail.com

Γιαρμαδούρου Αμαλία, υποψήφια PhD, Ειδική Παιδαγωγός

amaliagiarmadourou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρακάτω εργασία παρουσιάζεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ξεκινώντας με τους προγενέστερους ορισμούς που διατυπώθηκαν αναλύονται οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στην σύγχρονη επιστημονική κοινότητα, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά εργαλεία DSM-V και ICD-10. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της έγκαιρης και έγκυρης χορήγησης των διαγνωστικών εργαλείων, ώστε να προκύπτουν ορθά αποτελέσματα. Ωστόσο συχνά παρατηρούνται παράγοντες από το περιβάλλον, οι οποίοι καθυστερούν τη μαθησιακή αξιολόγηση του μαθητή από τους σχετικούς εγκεκριμένους φορείς. Αυτή η καθυστέρηση επηρεάζει άμεσα την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και σε μεγάλο βαθμό την μαθησιακή πορεία του. Σε όλη τη διαδικασία παρέμβασης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, ο οποίος συνήθως είναι και το άτομο που συντονίζει τους εμπλεκόμενους με το παιδί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κλείνοντας, αναφέρονται προτεινόμενες οδηγίες μαθησιακής παρέμβασης που μπορεί να ακολουθήσει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά

μαθησιακές δυσκολίες; μαθησιακό έλλειμμα; Δυσλεξία; Διάγνωση; προτάσεις αντιμετώπισης.

Abstract

In the following operation it is presented a brief bibliographic review of learning disabilities. To start with the first definitions which were written, they are analyzed the definition, which used at present time. Furthermore, in order to have the correct results we must have diagnostics tools and also well-trained educators. However, it is often observed that there are many conditions which delay the learning assessment. This delay effects on the social-emotional development of the child. The main role of the intervention is represent by the teacher of the main school area. In conclusion are mentioned many suggestions, which can be followed by a student with learning difficulties.

Keywords

learning difficulties; learning deficit; Dyslexia; Diagnosis; suggestions.

Τα τελευταία χρόνια, η συστηματική μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση τους. Ειδικότερα, η Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρει ότι πρόκειται για μια μεγάλη ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων που είναι εγγενή και ισόβια στο άτομο, ενώ αποδίδονται σε κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Πολυχρονοπούλου, 2012). Απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής σε διάφορους τομείς κατά την φοίτηση του στο σχολείο, όπως ανάγνωση, μαθηματικά, ορθογραφία, γραφή κα.

Ειδικότερα, ο πρώτος ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες, διατυπώθηκε το 1963 από τον Samuel Kirk. Το προγενέστερο διάστημα διατυπώθηκαν ωστόσο και οι παρακάτω ορισμοί: “*perceptually handicapped*,” *αντιληπτικά ανάπηροι*, “*brain-injured*,” *με τραύμα στον εγκέφαλο* ή “*neurologically impaired*” *με νευρολογική διαταραχή*. Τα συγκεκριμένα παιδιά εκπαιδεύονταν σε τάξεις μαζί με παιδιά με νοητική υστέρηση ή στις περισσότερες περιπτώσεις σε κανονικές τάξεις χωρίς καμία βοήθεια. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα επόμενα χρόνια διατυπώθηκε ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός από τον Hammil “*Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων*” (Θανόπουλος 2005).

Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών

Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών διαχωρίζονται σύμφωνα με την προγενέστερη και την σύγχρονη ορολογία. Η προγενέστερη ορολογία διαχωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες σε: δυσλεξία, δυσαναγνωσία (αναγνωστικές δυσκολίες), δυσαριθμία, δυσορθογραφία και δυσγραφία. Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις ΕΜΔ ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003): Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), Ειδική διαταραχή της ορθογραφίας, Ειδική διαταραχή στις μαθηματικές ικανότητες, Μεικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων.

Σήμερα, το ποσοστό της δυσλεξίας στην Ελλάδα κυμαίνεται περίπου στο 5-12%, ενώ η διακύμανση αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι παραμένουν ακόμα πολλά αδιάγνωστα παιδιά ή σχετίζεται και με τον ορισμό που τίθεται κάθε φορά σε μία έρευνα (Πολυχρονοπούλου, 2012) ενώ σύμφωνα με έρευνα των Παντελιάδου και Μπότσα (2007) οι μαθησιακές δυσκολίες ταλανίζουν περίπου το 57% του μαθητικού πληθυσμού που λαβαίνουν ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος

του εκπαιδευτικού για την άμβλυνση τέτοιων φαινομένων είναι καθοριστικής σημασίας.

Ο Στασινός (2015) αναφέρει ότι κατά την διάρκεια μιας αξιολόγησης, οι τεχνικές της διάγνωσης δεν σημαίνουν μια απλή χορήγηση των εκάστοτε ψυχομετρικών κλιμάκων για τη διαφοροδιάγνωση. Αντίθετα, είναι μια ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία ανάμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση που βιώνει ο μαθητής με το εμπλεκόμενο περιβάλλον του, όπως το σχολείο, το σπίτι, κοινωνικός περίγυρος. Γι' αυτό το λόγο, κάθε είδους αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται με αρμόζουσα προσοχή. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η μοναδικότητα που διέπει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει πανάκεια στην αντιμετώπιση κάποιας δυσκολίας, αντίθετα, κάθε μαθητής είναι μοναδικός, και μέσα από αυτήν την μοναδικότητα του, η παρέμβαση που θα του δημιουργηθεί θα είναι μόνο για τον ίδιο και για κανέναν άλλο (Προμπονά).

Τα βήματα του εκπαιδευτικού

Το πρώτο και καθοριστικό βήμα, είναι η σωστή διάγνωση και αξιολόγηση του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2015). Αν και η διάγνωση και αξιολόγηση πραγματοποιείται σε ειδικά παιδαγωγικά κέντρα, όπως ΚΕΔΔΥ, έργο του δασκάλου είναι να βρει τις υφιστάμενες ικανότητες του μαθητή τις οποίες στις συνέχεια θα εξελίξει (Πολυχρονοπούλου, 2012, Στασινός, 2015, Δράκος, 2003).

Ένα δεύτερο βήμα που καλείται να κάνει ο δάσκαλος, είναι να ανακαλύψει ποιος είναι εκείνος ο ατομικός τρόπος μάθησης (individual learning style) που ταιριάζει στο μαθητή (Στασινός, 2015). Ο κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά από τον άλλον, σε άλλους του βολεύει η οπτικοποίηση διαφόρων εννοιών, σε άλλους η προφορική αναδιατύπωση κα. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να μάθει στην τάξη του πώς να μαθαίνει, αποφεύγοντας έτσι την ανάδειξη των ελλειμμάτων που έχουν μαθητές είτε με δυσλεξία είτε με λιγότερης έντασης ελλείμματα.

Ωστόσο, ο κύριος λόγος για μια τέτοια αργοπορημένη διάγνωση βρίσκει απάντηση σε πολλές αιτίες. Αρχικά, υπάρχουν αρκετοί λάθος χειρισμοί από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου, 2007). Οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι «λάθος» απαντήσεις των μαθητών προέρχονται είτε από έλλειψη μελέτης είτε από «τεμπελιά» ή ακόμα και αδιαφορία προς το μάθημα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να μην παραπέμπονται οι μαθητές με τις πρώτες ενδείξεις για αξιολόγηση (Προμπονά) και με αυτό τον τρόπο να χάνεται πολύτιμος χρόνος.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η Πολυχρονοπούλου (2012) σημειώνει ότι ο χρόνος της διάγνωσης και κατ' επέκταση η εφαρμογή μιας μαθησιακής-παιδαγωγικής παρέμβασης προς την αποκατάσταση των δυσκολιών με θετικά αποτελέσματα φαίνεται να έχει τα εξής ποσοστά: 82% όταν η διάγνωση πραγματοποιείται κατά την Α' και Β' Δημοτικού, 46% κατά τη Γ' δημοτικού και μόλις 15% στις υπόλοιπες τάξεις. Αυτό δείχνει και τη σπουδαιότητα για την ύπαρξη μιας έγκαιρης παραπομπής.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο που αναστέλλει την παραπομπή είναι η προϋπόθεση για την ύπαρξη συγκεντρωτικών στοιχείων που δυσκολεύουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Παντελιάδου., 2007, Προμπονά). Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει η αντίληψη ότι ο μαθητής πρέπει πρώτα να σημειώσει μαθησιακή αποτυχία και έπειτα να γίνει η απαραίτητη παραπομπή στα σχετικά διαγνωστικά κέντρα.

Τέλος, ιδιαίτερα μνεία οφείλει να γίνει στη στάση που έχουν οι γονείς. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές οι γονείς δεν αναγνωρίζουν ή δεν θέλουν να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά τους. Θεωρούν ότι οι δυσκολίες του οφείλονται είτε στη αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, είτε σε ενδοοικογενειακά αίτια, όπως το διαζύγιο (Πολυχρονοπούλου, 2012, Προμπονά, Παντελιάδου., 2007).

Κύρια συνέπεια των παραπάνω, βρίσκονται στη συμπεριφορά του μαθητή. Οι σχολικές αποτυχίες, το έντονο στρες για περισσότερη προσπάθεια, και κυρίως η ανικανότητα του μαθητή να συμμετάσχει στο ίδιο βαθμό επιτυχίας με τους συνομηλίκους του, τον οδηγούν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, είτε με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είτε με την έντονη απόσυρση του (Προμπονά, Πολυζώτη, 2012). Η Πολυζώτη (2012) σχολιάζει ότι το χρόνιο στρες μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφικές συνέπειες στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, με επιπτώσεις στην μνήμη, τη συγκέντρωση ακόμα και τις δεξιότητες της οργάνωσης, αλλά επιπτώσεις και στην ψυχική του κατάσταση του μαθητή, με υπερευαισθησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση ακόμα και κατάθλιψη.

Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός καλείται να συντάξει ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ). Στο ΕΠΕ καθορίζονται με ακρίβεια, σύμφωνα με τις αρχές ανάλυσης έργου, οι μαθησιακοί στόχοι τόσο οι μακροχρόνιοι όσο και οι βραχύχρονοι. Αυτό αποτελεί και το «μονοπάτι» του δασκάλου στο οποίο θα βρίσκεται όπου θα μπορεί να αξιολογεί και αναθεωρεί καθόλου τη διάρκεια της παρεμβατικής περιόδου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ένα ακόμα σημαντικό παράγοντα που οφείλει να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός, είναι να δημιουργήσει μέσα στη τάξη το κατάλληλο κλίμα αποδοχής και σεβασμού που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως δυσκολιών, χρώματος, θρησκείας (Αγγελίδης, 2011).

Στα πλαίσια μια πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι επίσης σημαντικό ο δάσκαλος να παρέχει στα παιδιά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης βρίσκονται εκτός του παραδοσιακού χώρου της τάξης με αποτέλεσμα να μειώνονται τα επίπεδα άγχους που έχουν τα παιδιά απέναντι σε ενδεχόμενη αξιολόγηση και κυρίως δίνοντας «ισότιμα την ευκαιρία να συμμετάσχει» (σελ. 34), στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης και Αβρααμίδου, 2011). Έτσι για μια ακόμη φορά, δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να προστατεύσει τους μαθητές τους που βιώνουν μειονεκτικά συναισθήματα, είτε λόγω συναισθηματικών δυσκολιών είτε μαθησιακών.

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, ο δάσκαλος καλείται να αντιμετωπίσει πλέον τις ίδιες τις αδυναμίες του μαθητή του και μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να τις εξαλείψει στο μέγιστο δυνατό.

Στρατηγικές παρέμβασης

Ο Στασινός (2015) υπογραμμίζει ότι ο ρόλος ενός ενημερωμένου εκπαιδευτικού στα θέματα της δυσλεξίας, αλλά και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών είναι καθοριστικής σημασίας καθώς με τη χρήση των κατάλληλων διδακτικών και υποστηρικτικών μεθόδων μπορεί να βοηθήσει στο μέγιστο βαθμό το μαθητή με δυσκολίες.

Αρχικά, αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείματα στη φωνολογική τους επίγνωση (Πόρποδας, 2002, Πολυχρονοπούλου, 2012, Στασινός,

2015, Δράκος,2003). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν έχει ανεπτυγμένη τη δεξιότητα του να έχει ακριβή αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγων ή φωνημάτων που υπάρχουν σε μία λέξη (Στασινός,2015). Έργο, λοιπόν, του εκπαιδευτικού να αναπτύξει αυτή τη δεξιότητα μέσα από δραστηριότητες που θα ωφελήσουν τόσο τον ίδιο το μαθητή του με δυσκολίες όσο και την υπόλοιπη τάξη, προς αποφυγή στιγματισμού του.

Μια εξαιρετική στρατηγική παρέμβαση είναι το Φωνητικό Πρόγραμμα Ανάγνωσης και Ορθογραφικής Γραφής της Helen Calcluth (Στασινός,2015). Παρ' ότι η εν λόγω τεχνική απέβλεπε στην αντιμετώπιση δυσκολιών για μαθητές στην αγγλικής γλώσσας, η στρατηγική της τεχνικής αυτής αλλά και το υλικό που χρησιμοποιείται είναι εξαιρετικά χρήσιμο και αποτελεσματικό σε κάθε γλώσσα. Εξαιρετική παραλλαγή στη νεοελληνική είναι το βιβλίο της Φλωράτου (2009), όπου μπορούν να εφαρμοστούν ασκήσεις ανάγνωσης μέσα από τους διαβαθμισμένης δυσκολίας πίνακες με λέξεις με εναλλαγές συμφώνου και φωνήεντος, συμπλέγματα, καταλήξεις κτλ. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής μπορεί να εξασκηθεί τόσο στην ακουστική και οπτική διάκριση, όσο και στην εξάσκηση ανάγνωσης.

Εξίσου σημαντική μετά την ενίσχυση της ανάγνωσης είναι και η ενίσχυση της μνήμης, τόσο οπτικής όσο και ακουστικής. Το να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός τη μνημονική ικανότητα είναι εξαιρετικά σημαντικό για όλο το μαθητικό του δυναμικό, είτε έχει μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι (Πόρποδας,2002). Υπάρχουν αρκετές στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να θυμούνται ευκολότερα, όπως η στρατηγική της ιστορίας, όπου για την εκμάθηση κάποιου στόχου λέγεται κάποια ιστορία, η στρατηγική της ομαδοποίησης και η στρατηγική με την οπτικοποίηση.

Ένα άλλο σημείο που οφείλει να προσέχει ο εκπαιδευτικός είναι η ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό-μαθητικό σύνολο της τάξης. Ειδικότερα για το μαθητή του οποίου η διάγνωση καθυστέρησε, τα αισθήματα αποτυχίας και ματαίωσης που θα βίωσε κατά την έναρξη των μαθημάτων, ενδέχεται να το οδήγησε σε επιθετικές συμπεριφορές, ακόμα και σε απομόνωση ή και συστολή (Προμπονά). Μέσα από την ένταξη αυτή, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα του παιδιού βελτιώνεται (Πολυχρονοπούλου,2012).

Μία άλλη αξιολογη μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός είναι η πολύ-αισθητηριακή των Orton-Gillingham-Stillman (Στασινός,2015). Μέσα από την μέθοδο αυτή, ο μαθητής μπορεί να μάθει μέσα από τις οπτικές, ακουστικές και τις κιναισθητικές λειτουργίες του εγκεφάλου. Επέκταση αυτού είναι η βιωματική μάθηση, μέσα από την οποία , κινητοποιείται το ενδιαφέρον του μαθητή και το σημαντικότερο απολαμβάνει τη μαθησιακή διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπροθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός των παραπάνω, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το σχολείο να εκμεταλλευτεί και τα νέα τεχνολογικά μέσα. Η χρήση του υπολογιστή, της μεγάλης ποικιλίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που προσφέρει η αγορά, αποτελεί όχι μόνο μια ευχάριστη αλλά και αναγκαία επιλογή.

Κλείνοντας, η δυσλεξία μέσα στην τάξη είναι μια δύσκολη πραγματικότητα για το δάσκαλο. Και αυτό όχι γιατί πρόκειται για μια δυσκολία που δεν αντιμετωπίζεται, αλλά κυρίως γιατί ο ίδιος ο δάσκαλος βιώνει πρόσθετα άγχη, όπως αποπεράτωση της ύλης, πιθανή αποτυχία στο έργο του κα. Εν τούτοις, όπως σημειώνει και η Πολυχρονοπούλου (2012) ο δάσκαλος οφείλει να έχει αμέριστη υπομονή και αγάπη και κατανόηση προς τους μαθητές του. Με γνώμονα αυτά τα στοιχεία, μπορεί να καταφέρει τα πάντα μέσα στην τάξη του.

Βιβλιογραφία

1. Αγγελίδης, Π. Αβρααμίδου, Λ. (2011) Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Αγγελίδης, Π. (επιμ.) Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
2. Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
3. Δράκος, Γ. (2003). Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Β' Έκδοση. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ
4. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: αυτοέκδοση
5. Παντελιάδου, Σ. Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
6. Πόρποδας, Κ. (2002) Η Ανάγνωση. Αθήνα: αυτοέκδοση
7. Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ
8. Στασινός, Δ. (2015). Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία Δυσλεξία και λογοθεραπεία. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG
9. Φλωράτου, Μ. Μ (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες Και Όχι Τεμπελιά. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ
10. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Πανεπιστημιακές σημειώσεις μαθήματος Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας.
11. Ρίζου, Μ. (2010) Υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Αθήνα
12. Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
13. Βάμβουκα, Μ.Ι. & Πεδιαδίτη, Α.Δ. (2000) Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη . Ρέθυμνο, σελ. 53-81. Ανακτήθηκε στις 6/07/2015 από το [file:///C:/Users/user/Downloads/06_Pavlidis - 2000 - Dyslexia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/06_Pavlidis_-_2000_-_Dyslexia%20(1).pdf)
14. Προμπονά, Φ. Διάγνωση δυσλεξίας στην εφηβεία. Ανακτήθηκε στις 03/07/2015 από το <http://efiveia.gr/diagnosi-disleksias-stin-efiveia/>
15. Πολυζώτη, Τ. (2012). Οι συνέπειες της δυσλεξίας στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ανακτήθηκε στις 01/07/2015 από το http://psychology-specialeducation.blogspot.gr/2012/08/blog-post_23.html
16. Θανόπουλος, Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.
17. Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Η περίπτωση της Φινλανδίας

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Ειδ. Αγωγής, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ
kedaaz@gmail.com

Ανδριώτου Αρετή, Ειδική Παιδαγωγός, Msc
andriotou1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται στη Φινλανδία σε σχέση με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ο κύριος στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχει σε όλους τους πολίτες ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η Φινλανδία συνιστά ένα κράτος πρόνοιας στο οποίο η ισότητα και η συμπερίληψη αποτελούν κεντρικές αξίες στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εντύπωση προκαλεί το ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένη εκπαίδευση για τους χαρισματικούς, ενώ το βάρος εντοπισμού τους και επιλογής κατάλληλων μεθόδων πέφτει στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια ειδική δομή: Οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα λαμβάνουν ακαδημαϊκή επαγγελματική κατάρτιση ενώ εφαρμόζεται σταθερά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποίησης από το νηπιαγωγείο και μετά. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν ήδη εκπαιδευτεί σύμφωνα με τις ατομικές αναπτυξιακές και μαθησιακές τους ανάγκες, που αποτελεί και τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά

εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών; εκπαιδευτικές πολιτικές; Φινλανδία; διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

1

The purpose of this paper is to present the educational policies implemented in Finland in relation to the education of gifted students. The main objective of the Finnish educational system is to provide all citizens with equal access to education. Finland is a welfare state in which equality and inclusion are central values in educational policy.

It is impressive that there is no special education for gifted students, although teachers are expected to identify them through appropriate methods. Nevertheless, the Finnish educational system has a special structure: Teachers at all levels receive in-service academic training while differentiated instruction is being applied consistently from the kindergarten onwards. This means that all children have already been trained according to their individual developmental and learning needs, which is also the cornerstone in the education of gifted students.

Keywords

gifted students' education; educational policies; Finland; differentiated instruction

Εισαγωγή

Ο κύριος στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχει σε όλους τους πολίτες ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα δωρεάν προσχολικής και βασικής εκπαίδευσης είναι εγγυημένο σε όλους τους κατοίκους της Φινλανδίας (Halinen&Järvinen, 2008), και αυτό περιλαμβάνει ένα δωρεάν καθημερινό γεύμα και όλο το συναφές μαθησιακό υλικό.

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του απαρτίζεται από τρία επίπεδα: Έως την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά παρακολουθούν το “pre-school” το οποίο έγινε υποχρεωτικό από το 2015. Στα 7 έτη (ή στα 6 για κάποιους που πέρασαν τα τεστ ετοιμότητας) ξεκινάει το comprehensiveschool, που αποτελεί την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και χωρίζεται στο δημοτικό (primary) για ηλικίες 7 έως 12 ετών και το γυμνάσιο (upperstage) για ηλικίες 13 έως 15 ετών. Ακολουθεί η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην επαγγελματική κατάρτιση ή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πολυτεχνικές σχολές και πανεπιστήμια (Laine, 2016 · Halinen&Järvinen, 2008).

Οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία όλων των θεματικών, με εξαίρεση τις ξένες γλώσσες. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μορφωμένοι. Όλοι κατέχουν μεταπτυχιακό επιπέδου master’s, κάτι που υποδηλώνει ότι έχουν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου κατά την επαγγελματική τους κατάρτιση (Sahlberg, 2015· Tirri, 2014). Κατά την τελευταία δεκαετία, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία βασίζεται ολοένα και περισσότερο στον άξονα της έρευνας (Tirri, 2014).

Η Φινλανδία συνιστά ένα κράτος πρόνοιας στο οποίο η ισότητα και η ενσωμάτωση αποτελούν κεντρικές αξίες στην εκπαιδευτική πολιτική (Arnesen, Mietola, & Lahelma, 2007· Takala, Pirttimaa&Törmänen, 2009). Έχει δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην ισότητα των εκπαιδευτικών παροχών παρά στην επιδίωξη της αριστείας με βάση το άτομο (Hotulainen&Schofield, 2003). Σύμφωνα με την γενική ηθική στάση παροχής ίσων ευκαιριών, έμφαση δόθηκε στη φροντίδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Tirri&Kuusisto, 2013) και το μεγαλύτερο μέρος της στήριξης έχει στραφεί στις ανάγκες τους (Kumpulainen&Lankinen, 2012 · Niemi, 2012). Η αλληλεγγύη υπήρξε μία από τις βασικές έννοιες τόσο στην κοινωνική πολιτική όσο και στην εκπαίδευση (Aro, Rinne, & Kivirauma, 2002). Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1990, η εκπαιδευτική πολιτική έχει υποστεί ριζική αλλαγή στη Φινλανδία (Rinne, 2000) και δόθηκε περισσότερη έμφαση στην ατομικότητα και την ελευθερία επιλογής (Tirri, 1997· Tirri&Kuusisto, 2013).

Το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση

Η σημασία της συνεκτίμησης των ατομικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών έχει εκφραστεί στο Σύνταγμα της Φινλανδίας (731/1999). Η νομοθεσία για τη Βασική Εκπαίδευση (νόμος 628/1998) ορίζει επίσης ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η ηλικία και οι ανάγκες των μαθητών κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Η ιδέα της ατομικότητας έχει επίσης, σημαντική θέση στην επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών από το τέλος του της δεκαετίας του 1990 (Tirri&Kuusisto, 2013). Θεωρείται συνεπώς ηθικό αλλά και ορθό να δίνεται έμφαση στην αποδοχή του μαθητή ως ατόμου, την αξία του και τη μοναδικότητά του (Trade Union of Education in Finland, 2010). Οι δύο διαφορετικές θεάσεις, αφενός της αλληλεγγύης, και αφετέρου της ατομικότητας αποτελούν συχνά θέματα προβληματισμού στη δημόσια συζήτηση στη Φινλανδία.

Επιπλέον, η Φινλανδία είναι μία από τις 92 χώρες που υπέγραψαν την Διακήρυξη της UNESCO στη Σαλαμάνκα το 1994. Η εν λόγω Διακήρυξη έχει να κάνει με τη συνεκπαίδευση, η οποία αποτέλεσε βασικό στόχο των μεταρρυθμίσεων της εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες και ενθαρρύνεται μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας διεθνώς για περισσότερα από 20 χρόνια (MacFarlane&Woolfson, 2013).

Οι επιρροές της εν λόγω Διακήρυξης βρίσκονται διάχυτες στο φινλανδικό νόμο για τη βασική εκπαίδευση και στα εθνικά προγράμματα βασικών σπουδών ήδη από το 2004 (Halinen&Järvinen, 2008). Αρχικά, η συνεκπαίδευση αποτέλεσε σημείο αναφοράς στην προσπάθεια παροχής ισότιμης εκπαίδευσης ιδίως σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες και την ένταξή τους στα γενικά σχολεία (Allday, Neilsen-Gatti, &Hudson, 2013). Η συνεκπαίδευση συνιστά την αντίσταση σε οποιεσδήποτε διακρίσεις αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης (Saloviita, 2015). Συνεπώς όλη η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται στην διαφορετικότητα των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτήν (Ainscowetal., 2006), ενώ παράλληλα υποστηρίζεται κάθε παιδί να μαθαίνει επιτυχώς με το δικό του τρόπο και ρυθμό (Halinen&Järvinen, 2008). Αυτή η ευρύτητα του ορισμού της συνεκπαίδευσης καθίσταται σημαντική ακόμη και για τους χαρισματικούς μαθητές (Smith, 2006).

Ωστόσο, στη Φινλανδία, η συνεκπαίδευση σχετίζεται συχνά μόνο με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Halinen&Järvinen, 2008), καθώς και πώς θα οργανωθεί και θα υποστηριχθεί η εκπαίδευσή τους.

Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Χώρας αποκρυσταλλώνει τις θέσεις της πολιτείας σε σχέση με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Φορέας εκπόνησης είναι το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης της Φινλανδίας. Ξεχωρίζουμε τις δύο τελευταίες εκδοχές του όπως αυτές διατυπώθηκαν το 2004 με το Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης - FNBE, 2004) και ακολούθως το 2010 με τις Τροποποιήσεις και Προσθήκες στο Εθνικό Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Βασική Εκπαίδευση 2010 (FNBE, 2011). Το πρώτο εισήχθη στα σχολεία τον Αύγουστο του 2006, ενώ το τελευταίο τέθηκε σε εφαρμογή τον Ιανουάριο του 2011. Στις τροποποιήσεις και προσθήκες του 2010 (FNBE, 2011) έγιναν ουσιαστικές αλλαγές, που αφορούν στην υποστήριξη των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη μάθηση, όπως επίσης και της ευρύτερης διαδικασίας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου και τέλος στην υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των παρεμβάσεων και ρυθμίσεων που εισάγουν στην διδασκαλία τους. Μία από τις μεγαλύτερες αλλαγές ήταν η αύξηση της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το 2004, η διαφοροποίηση ως όρος, εντοπιζόταν μόνο μία φορά στο πρόγραμμα σπουδών (FNBE, 2004, σελ. 24), όπου ειδικότερα αναφερόταν ότι «η επανορθωτική διδασκαλία είναι μια μορφή διαφοροποίησης, όπου οι ατομικές εργασίες, η χρήση του χρόνου και η υποστήριξη είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της». Σε αντιδιαστολή στα σχετικά έγγραφα του 2010 (FNBE, 2011, σελ. 9) αφιερώνεται ένα μεγάλο μέρος στο οποίο η διαφοροποίηση προσδιορίζεται ως «το βασικό μέσο αναγνώρισης των αναγκών της τάξης και των διαφορών των μαθητών». Η διαφοροποίηση αποτελεί μια νέα τάση στα φινλανδικά σχολεία, παρόλο που η εισαγωγή του συγκεκριμένου όρου στα φινλανδικά προγράμματα σπουδών είναι σχετικά σύντομη.

Συνήθως όταν υπάρχει αναφορά σε χαρισματικότητα στο φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης γίνεται αυτομάτως σύνδεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η χαρισματικότητα ως όρος στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεν υπάρχει κανένας επίσημος ορισμός για τη χαρισματικότητα ή για τα κριτήρια ανίχνευσης χαρισματικών μαθητών στη Φινλανδία (Mönks&Pflüger, 2005). Ο όρος

"χαρισματικός" ή τα συνώνυμά του δεν χρησιμοποιούνται σε κανένα εκπαιδευτικό κείμενο που βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ισχύ (FNBE, 2004, 2010). Ωστόσο, στις τροποποιήσεις και προσθήκες του 2010 (FNBE, 2011, σελ. 9) δηλώνεται σαφώς πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα διαφορετικά στυλ μάθησης, το ρυθμό, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, καθώς και τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που συνδέονται με την αυτοπεποίθηση και κίνητρα. (FNBE, 2011, σ. 9).

Υπεύθυνοι για τη διάγνωση

Σύμφωνα με τις τροπολογίες και προσθήκες (FNBE, 2011), οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή. Ειδικότερα, πρέπει να κατανοήσουν τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και ακολούθως να παρακολουθούν και να αξιολογούν την ανάπτυξη και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό της σχολικής μονάδας, ειδικούς επιστήμονες και γονείς θεωρείται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης. (FNBE, 2011)

Διευθετήσεις σε σχέση με τη φοίτηση «χαρισματικών μαθητών»

Η διαφοροποίηση ορίζεται ως βασική στρατηγική που διατρέχει τη διδασκαλία αφού έτσι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθησιακών ομάδων και ταυτόχρονα των ατομικών διαφορών (FNBE, 2011). Επιπλέον, στη Φινλανδία, η διαφοροποίηση πραγματοποιείται από το 2006 (Dai&Chen, 2013), και οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν με τους συνομηλίκους τους σε τάξεις κανονικής-μικτής ικανότητας και όχι σε ξεχωριστές τάξεις σχεδιασμένες ειδικά για αυτούς.

Ωστόσο, υπάρχουν άλλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για χαρισματικούς μαθητές από τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο σχολείο (Möns&Pfluger, 2005). Στη Φινλανδία, ένα παιδί μπορεί να ξεκινήσει να φοιτά κανονικά στο σχολείο από την ηλικία των 6 ετών, ένα χρόνο νωρίτερα δηλαδή από το συνηθισμένο, εάν το παιδί είναι έτοιμο σύμφωνα με ψυχολογικές ή/και ιατρικές εξετάσεις (Basic Education Act, 628/1998, άρθρο 27).

Οι γονείς που πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι έτοιμο νωρίτερα για φοίτηση στο σχολείο είναι υπεύθυνοι να διεκπεραιώσουν ειδικά τεστ και να χρεωθούν το κόστος που θα προκύψει και τα οποία θα βεβαιώνουν την ετοιμότητα του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι εφικτό ένας μαθητής να παραλείψει μια τάξη εφόσον ήδη έχει κατακτήσει το περιεχόμενο γνώσεων της συγκεκριμένης τάξης. Ωστόσο, η ύπαρξη αυτών των επιλογών δεν εγγυάται αναγκαστικά την χρήση τους στην πράξη. Επιπροσθέτως, ορισμένες από τις μεγαλύτερες πόλεις προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να φοιτούν σε σχολεία με τροποποιημένο ή δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Το τροποποιημένο πρόγραμμα σπουδών δεν απευθύνεται επίσημα στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών, αλλά προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να μελετήσουν μία θεματική για 1 έως 2 ώρες περισσότερο ανά εβδομάδα. Οι μαθητές επιλέγονται έπειτα από συγκεκριμένα τεστ επάρκειας. Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου προσφέρονται θεματικές όπως η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, οι γλώσσες, ο αθλητισμός και ο χορός.

Ειδικά σχολεία και τάξεις στη Φινλανδία

Στη Φινλανδία, οι μαθητές συνήθως φοιτούν στο δημοτικό σχολείο της γειτονιάς τους (Bernelius, 2011). Συνήθως, ο λόγος για την επιλογή ενός σχολείου για το παιδί εκτός από το τοπικό, είναι η επιθυμία των γονέων να δώσουν έμφαση στις ξένες γλώσσες. Στο Ελσίνκι μπορούν να παρακολουθήσουν δημοτικό σχολείο όπου κάθε μαθητής λαμβάνει διδασκαλία τόσο στα φινλανδικά όσο και σε κάποια άλλη γλώσσα

(π.χ. αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή ρωσικά). Αυτά τα σχολεία μπορεί να είναι ιδιωτικά ή υποστηριζόμενα από το κράτος και επιλέγουν τους μαθητές τους σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια. Στα *Comprehensiveschools* (δημοτικά-γυμνάσια) υπάρχουν πολλές ειδικές τάξεις μουσικής. Η εισαγωγή σε τέτοιες τάξεις δεν βασίζεται μόνο στο μουσικό ταλέντο αλλά και σε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για τη μουσική. Ορισμένα δημοτικά σχολεία έχουν οργανώσει εθελοντικές ομάδες όπου οι μαθητές μπορούν να εξελίσσουν εκείνες τις δεξιότητες όπου δείχνουν ταλέντο. Αυτές οι ομάδες διδάσκονται δεξιότητες σκέψης και μαθηματικά, εργασία με προσανατολισμό στο έργο, υπολογιστές και τέχνη.

Μετά το υποχρεωτικό πλήρες σχολείο, περίπου το ήμισυ του πληθυσμού των σπουδαστών συνεχίζει στο γυμνάσιο. Η πρόσφατη τάση δείχνει ότι ο αριθμός των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε, ενώ ο αριθμός των ειδικών σχολείων αυξήθηκε. Στη δεκαετία του 1990, υπήρχαν 463 ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 37 ήταν ειδικά σχολεία (Blom, 1994). Το 2012, 418 σχολεία παρείχαν ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ο αριθμός των ειδικών σχολείων αυξήθηκε σε 56 (Ειδικά Ανώτερα Γυμνάσια). Τα εν λόγω ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να ονομάζονται σχολεία για χαρισματικούς μαθητές, καθώς είναι πολύ δύσκολο να γίνει κάποιος δεκτός σε αυτά. Για παράδειγμα, το 2011, συνολικά 109.000 μαθητές παρακολούθησαν ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Από αυτούς, 1.436 σπούδαζαν για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις του *International Baccalaureate* (IB) (Επίσημη Στατιστική της Φινλανδίας, 2012). Τα ειδικά σχολεία επιλέγουν συνήθως τους μαθητές τους βάσει του μέσου όρου βαθμολογίας και μπορούν επίσης να θέτουν περαιτέρω εξετάσεις για την αποδοχή τους.

Τα περισσότερα ειδικά σχολεία στη Φινλανδία καλλιεργούν το δημιουργικό ταλέντο στην τέχνη ή τον αθλητισμό. Υπάρχουν λίγα σχολεία προσανατολισμένα στις φυσικές επιστήμες ή τη γλώσσα. Επιπλέον, ο αριθμός των σχολείων που προσφέρουν *International Baccalaureate*, όπου οι μαθητές μελετούν όλα τα μαθήματα αγγλικής γλώσσας και αποφοιτούν με πτυχίο IB, έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για διεθνή θέματα και σπουδές στα ξένα πανεπιστήμια.

Τα τελευταία χρόνια, αρκετές εναλλακτικές λύσεις εμπλουτισμού έχουν γίνει διαθέσιμες σε χαρισματικούς μαθητές σε εθελοντική βάση. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά και στη φυσική, οι ταλαντούχοι μαθητές γυμνασίου βρίσκονται στο Πανεπιστήμιο του Τάμπερε τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα για να εμβαθύνουν σε αυτά τα θέματα. Στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος, έχουν οργανωθεί εντατικά μαθήματα και *summercamps* στα μαθηματικά. Μερικοί από τους μαθητές έχουν συμμετάσχει ακόμη και στα θερινά μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο του προγράμματος *OpenUniversity* και έχουν αποκτήσει πανεπιστημιακές πιστωτικές μονάδες σε γραμμική άλγεβρα και φυσική. Το έργο έχει υποστηριχθεί από το Υπουργείο Παιδείας και από βιομηχανικούς χορηγούς (Nieminen&Piche, 1995).

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε το *Päivölä boardingschool*, ένα οικοτροφείο χρηματοδοτούμενο κατά 60% από τη Nokia και κατά 40% από το κράτος. 20 περίπου χαρισματικοί μαθητές στα Μαθηματικά ετησίως, επιλέγονται με εξετάσεις, φοιτούν σε αυτό και μπορούν να αποφοιτήσουν σε δύο χρόνια αντί για τρία. Η Nokia δεν εμπλέκεται στο Α.Π.Σ. Ωστόσο, το *ToijalaNokiaResearchCenter* χρηματοδοτεί ερευνητικά project για εφαρμογές σε κινητά, παιχνίδια και ρομποτική, με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές παράλληλα με τα δικά τους project. Οι μαθητές του εν λόγω σχολείου συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών

και σκακιού. Έπειτα από την ολοκλήρωση των σπουδών στο Πανεπιστήμιο το 10% αυτών θα εργαστεί για τη Nokia (Tirri, & Kuusisto, 2013).

Επιπροσθέτως, από το 2010, χαρισματικοί νέοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο MilleniumYouthCamp του LUMAScienceEducationCentre (οργανισμός για τη συνεργασία σχολείων, Πανεπιστημίων και αγοράς που προωθεί τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές). Σε αυτό επιλέγονται για να συμμετέχουν περίπου 30 νέοι 16-19 χρονών, από όλο τον κόσμο, με ιδιαίτερες επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα, εκτός των άλλων, να συνδεθούν διαδικτυακά με μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα.

Τέλος, η εκπαίδευση για το 1/3 των επιτυχόντων στις εξετάσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη λήξη του λυκείου συνεχίζεται στο Πανεπιστήμιο. Οι υπόλοιποι νέοι είτε εισέρχονται στην αγορά εργασίας είτε ακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση (Tirri&Kuusisto, 2013).

Επίλογος

Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση της Φινλανδίας έχει προσελκύσει την παγκόσμια προσοχή από τότε που άρχισε να καταγράφει μεγάλη επιτυχία σε διεθνείς συγκρίσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως το Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA). Στις δοκιμασίες του προγράμματος PISA, οι Φινλανδοί μαθητές του 9ου επιπέδου (αντιστοιχία με τη δική μας Γ' γυμνασίου) παρουσίασαν εξαιρετικές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη φυσική και την επίλυση προβλημάτων το 2000, το 2003, το 2006 και το 2009. Ωστόσο, από το 2012 οι επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών έχουν αρχίσει να μειώνονται (Kuparietal., 2013) και αυτή η αλλαγή από το έτος 2001 στο έτος 2012 είναι ιδιαίτερα προφανής (Hautamäkietal., 2013).

Ειδικοί υποστηρίζουν ότι ο κύριος λόγος έχει να κάνει με τις αλλαγές σε συμπεριφορές που συνδέονται με μεγαλύτερες αλλαγές στην κοινωνία για τις οποίες τα σχολεία δεν έχουν ακόμη βρει αποτελεσματικές στρατηγικές. Έχει επίσης επισημανθεί ότι ο ρόλος των σχολείων στη ζωή των νέων έχει αλλάξει, καθιστώντας τα μόνο ένα περιβάλλον μεταξύ πολλών για την ανάπτυξη των νέων (Hautamäkietal., 2013). Ωστόσο, είναι πιθανό τα σχολεία να μην τα κατάφεραν να υποστηρίξουν τους μαθητές και ιδιαίτερα τις υψηλές επιδόσεις τους. Όλα τα προηγούμενα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να βελτιωθούν και πάλι οι σχετικοί δείκτες. Το «φαινόμενο» της Φινλανδίας διαφαίνεται ότι θα κεντρίζει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών στον τομέα της εκπαίδευσης και για τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allday, R.A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298–311. doi: 10.1177/0888406413497485
- Arnesen, A-L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97– 110. doi: 10.1080/13603110600601034
- Aro, M., Rinne, R., & Kivirauma, J. (2002). Northern youth under the siege of educational policy change: comparing youth's educational opinions in Finland, Sweden, Spain, Portugal, and Australia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 305–323. doi: 10.1080/0031383022000005698
- Basic Education Act. (628/1998). Retrieved from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujeneriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Hel singissä. [Location based learning results? Effect of differentiation between schools on learning results of basic education pupils in Helsinki]. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(11), 479-493.
- Dai, D.Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. doi: 10.1177/0016986213490020
- Finnish Constitution. (1999/731). Retrieved from <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- FNBE. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National Core Curriculum for Basic Education 2014]*. Tampere: Suomenyliopistopaino.
- FNBE. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 [Amendments and additions to the national core curriculum for basic education 2010]*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- FNBE. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [National Core Curriculum for Basic Education 2004]*. Tampere: Suomenyliopistopaino
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. doi: 10.1007/s11125-008-9061-2
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautopuro, J., Scheinin, P., & Välijärvi, J. (2015). Oppimistulosten kehitys [The development of learning outcomes]. In N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen, & T. Karjalainen (Eds.), *Tulevaisuuden peruskoulu [Comprehensive school of the future]* (pp. 34–39).

Retrieved from
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=en>

- Hotulainen, R.H.E., & Schofield, N.J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, 14(1), 55–70. doi: 10.1080/13598130304093
- Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2012). Striving for educational equity and excellence: Evaluation and assessment in Finnish basic education. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *The miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 69–81). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Kupari, P. et al. (2013). *Pisa 2012 ensituloksia [First results of PISA 2012]*. Retrieved from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=en>
- Laine, S. (2016, April). *The public discussion of gifted education*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Washington DC.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 46–52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud: University Nijmegen
- Niemi, H. (2012). The social factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education* (pp. 19–38). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Nieminen, K., & Piche, R. (1995). The 1994 Finnish summer math camp and the edutech mathematics and physics enrichment program for gifted high schoolers 1993-1995. In E. Pehkonen (Ed.), NORMA-94 conference: Proceedings of the Nordic conference on mathematics teaching (NORMA - 94) in Lahti 1994 (Research report 141, pp. 143-147). Helsinki, Finland: Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Rinne, R. (2000). The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review*, 52(2), 131–142. doi: 10.1080/713664043
- Sahlberg, P. (2015). Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. In L. Darling-Hammond & R. Rotham (Eds.), *Teaching in a flat world: learning from high-performing world* (pp. 30–44). New York, NY: Teachers college press
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66–72. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.003

- Smith, C.M.M. (2006). Principles of inclusion: implications for able learners. In C.M.M. Smith (Ed.), *Including gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London & New York: Routledge.
- Takala, M., Pirttimaa, R., &Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162– 172. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 1–10. doi: 10.1080/02607476.2014.956545
- Tirri, K., &Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96. doi: 10.1177/0162353212468066
- Tirri, K. (1997). How Finland meets the needs of gifted and talented pupils? *High Ability Studies*, 8(2), 213–222. doi: 10.1080/1359813970080206
- Trade Union of Education in Finland. (2010). *Code of ethics for Finnish teachers*. Retrieved from <http://www.oaj.fi/cs/oaj/ethical+principles+for+the+teaching+profession>

Η συσχέτιση της ισότητας στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία
με την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης
και τον κοινωνικό τους απεγκλωβισμό

Τερζοπούλου Θεοδώρα, Υποψήφια Διδασκώρισα

Πανεπιστημίου Αιγαίου

doraterzo@gmail.com

Περίληψη

Η κοινωνική θέση κάθε ατόμου είναι συνάρτηση εκείνης που αποκτάται μέσω της εκπαίδευσης, η οποία μεταφέρεται επίσημα στην κοινωνία, προσφέροντας στον πολίτη επιπρόσθετα δικαιώματα που αφορούν την ευελιξία αναφορικά με την ισότιμη συμμετοχή σε αυτή. Μία ομάδα, η οποία συναντά εμπόδια στην κατεύθυνση αυτή είναι τα άτομα με αναπηρία τα οποία καλούνται να αντεπεξέλθουν σε διακρίσεις που συναντούν από τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο προμηγνύει εκπαιδευτικό και κοινωνικό εγκλωβισμό.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε σκοπό να εντοπίσει τις κυρίαρχες ανισότητες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία από την πρώτη τους επαφή με την εκπαίδευση, όπως και τη συσχέτιση των αρνητικών βιωμάτων τους με την απόκτηση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης.

Η μέθοδος της έρευνας ήταν ποιοτική, αφού πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με άτομα με αναπηρία προκειμένου να διαπιστωθούν οι ανισότητες που βίωσαν κατά την εκπαίδευσή τους και την επίδραση αυτών στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία. Τα αποτελέσματα διαβεβαίωσαν ότι υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδίων που εμφανίζονται στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και την πρόθεσή τους για τη συνέχισή της στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, γεγονός που διαιωνίζει το ζήτημα της ανισότητας και αδιαμφισβήτητα επιδρά στη δυνατότητα για την εδραίωσή τους στην κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά

ανισότητα, αναπηρία; κοινωνική εδραίωση; δια βίου εκπαίδευση

Abstract

Each person's social status is a function of that is acquired through education, which is officially transferred to society, offering the citizen additional rights regarding flexibility in equal participation. A group that encounters obstacles in this direction is disabled people who are called upon to face discrimination from the lower levels of education, which provokes educational and social encroachment. The purpose of the research was to identify the dominant inequalities faced by people with disabilities from their first contact with education, as well as the correlation of their negative experiences with the acquisition of the philosophy of lifelong learning.

The method of research was qualitative, so interviews with people with disabilities were conducted in order to ascertain the inequalities experienced during their education and their influence on their subsequent educational course. The results assured that there is a direct interaction between the barriers to education of people with disabilities and their intention to continue in the context of lifelong learning, which perpetuates the issue of inequality and undoubtedly affects the possibility of their consolidation in society.

Key Words

Inequality; Disability; social consolidation; lifelong learning

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και το Προοίμιο της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΟΗΕ, 2007), η «αναπηρία» χαρακτηρίζεται ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών γνωρισμάτων ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του.

Έχει παρατηρηθεί πως ένα άτομο με σωματική βλάβη ενδέχεται να βιώνει έντονα την αναπηρία του σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολλαπλά εμπόδια. Αντίθετα, περιβάλλοντα τα οποία έχουν σχεδιαστεί ώστε να είναι προσβάσιμα, προωθούν την ανεξαρτητοποίηση του, γεγονός που το οδηγεί σε ευνοϊκότερες σκέψεις σχετικά με την αναπηρία του και τη διαχείρισή της από το κοινωνικό σύστημα.

Η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί σήμερα κεντρικό ζήτημα προκειμένου να διασφαλιστεί το συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους για ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, εφόσον είναι αποδεδειγμένο ότι η ίση και ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία για τα άτομα με αναπηρία έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που μια κοινωνία αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως έννοια.

Καθοριστικότερος παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, θεωρείται η περιορισμένη πρόσβασή τους σε πηγές πληροφοριών. Τα άτομα με αναπηρία είναι προφανές πως συναντούν περισσότερες δυσκολίες, αλλά και προκλήσεις κατά την ικανοποίηση των πληροφοριακών τους αναγκών, διότι έχουν πρόσθετες ανάγκες παροχής τις οποίες παράλληλα έχουν δικαίωμα να χρησιμοποιήσουν ως πολίτες και καταναλωτές μιας κοινωνίας (Lovelock&Powell, 1995). Στην σύγχρονη εκπαίδευση η οποία υφίσταται στα πλαίσια της «κοινωνίας της πληροφορίας», όλα τα μέλη της χρειάζονται άμεση και εύκολη πρόσβαση σε μεγάλο εύρος πληροφοριών (Moore, 2000).

Ένα περιβάλλον το οποίο είναι προσβάσιμο, εξασφαλίζει για όλους την ελεύθερη συμμετοχή στην εκπαίδευση, στην απασχόληση, στην άμεση πληροφόρηση, στην κοινωνία, διασφαλίζοντας παράλληλα για όλους ίσα δικαιώματα. Αδιαμφισβήτητα, η πρώτη επαφή με τα εμπόδια που συναντώνται αναφορικά με το περιβάλλον και την πρόσβαση σε αυτό, πραγματοποιείται από τα άτομα με αναπηρία, συνήθως μακροχρόνια κατά το διάστημα της εκπαίδευσής τους. Ομολογουμένως, εάν δεν

ξεπεραστούν, είναι ικανά να οδηγήσουν στην απομόνωση και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Από την άλλη, υπάρχει δυνατότητα τα ίδια εμπόδια να ξεπεραστούν, εάν δοθεί η αναγκαία προσοχή και βρεθεί ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης των ατόμων με αναπηρία, ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και διαφόρων άλλων διαδικασιών που συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική ενσωμάτωσή τους (VanHasselt, 1988).

Η κατάλληλη εκπαίδευση για ένα άτομο με αναπηρία, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου προσβασιμότητα, ενώ παράλληλα να ανταποκρίνεται σε όλες τις ανάγκες του ατόμου, ώστε να αισθάνεται ουσιαστικά ισότιμο. Δεν θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί την άποψη ότι η κοινωνική θέση του ατόμου που αποκτάται από την εκπαίδευση, μεταφέρεται μέσα στην κοινωνία έχοντας τη σφραγίδα της νομιμοποίησης, γιατί η συγκεκριμένη θέση έχει αποδοθεί από ένα θεσμό προορισμένο να δώσει στον πολίτη τα δικαιώματα που του ανήκουν (Marshall, 2001).

Επομένως, το άτομο δίχως αναπηρία, όπως και το άτομο με αναπηρία, για να αναγνωρίσει ότι διαθέτει ίση αξία με τον συμπολίτη του, ο οποίος διέπεται από διαφορετική ταυτότητα και προκειμένου να επιτύχει την προσωπική ανέλιξη στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου, απαιτείται να λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή ερευνά σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η κοινωνική ισότητα από την ισότητα στην εκπαίδευση και με ποιο τρόπο αυτό επιδρά στη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία. Κατά την έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε άτομα με αναπηρία, προκειμένου να διαπιστωθούν τα πλαίσια εκπαιδευτικής ισότητας-ανισότητας, τα οποία αυτά έχουν βιώσει και η αλληλεπίδρασή τους με τα παραπάνω.

Κύριο Μέρος

Μέθοδος

Η έρευνα που διενεργήθηκε επιχείρησε με τη μέθοδο της συνέντευξης σε άτομα με απώλεια όρασης, απώλεια ακοής και κινητική αναπηρία, να μελετήσει την αίσθηση της ισότητας που είχαν αυτά, αναφορικά με την προσφερόμενη προσβασιμότητα που υπήρξε σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία εκείνα παρακολούθησαν, αλλά και την επίδραση της στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δυνατότητά τους για περαιτέρω εκπαίδευση, επιμόρφωση και δια βίου μάθηση, γεγονός που συμβάλει μακροπρόθεσμα στην εδραίωση στον τομέα της απασχόλησης και συνεπώς στην ισότιμη ένταξη τους στην κοινωνία.

Το δείγμα αποτελούταν από δώδεκα άντρες και δεκαοχτώ γυναίκες, ηλικίας 22 έως 48 ετών. Η αναπηρία των ατόμων ήταν οπτική, είτε ακουστική, είτε κινητική και οι περισσότερες ειδικότητες που συναντήθηκαν ήταν εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί), ειδικοί παιδαγωγοί, χημικοί, αλλά και νομικοί, οικονομολόγοι, μουσικοί, εικαστικοί, πολιτικοί επιστήμονες, τεχνίτες. Τα δείγματα, είχε παρακολουθήσει ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάρια, επαγγελματικές επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις.

Οι συνεντεύξεις στα άτομα με αναπηρία πραγματοποιήθηκαν με διαδικασίες που επέλεξαν τα ίδια τα άτομα. Σχεδόν όλα τα άτομα με απώλεια ακοής επέλεξαν να απαντήσουν γραπτώς, καθώς ανέφεραν ότι νιώθουν άβολα να μιλήσουν στο τηλέφωνο, λόγω της δυσκολίας τους στο λόγο. Έτσι, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της συνομιλίας του skype την ίδια στιγμή που γίνονταν οι ερωτήσεις. Τα άτομα με προβλήματα όρασης επέλεξαν επίσης το skype, την διαζώσης ή και την τηλεφωνική συνέντευξη. Το ίδιο συνέβη και με τα άτομα με κινητική αναπηρία.

Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα σύνολο καθορισμένων ερωτήσεων της συνέντευξης. Αυτές ήταν δομημένες και βασίστηκαν σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία οργανώθηκαν σε τρεις άξονες:

1^{ος} άξονας: Εκπαίδευση/ Εμπειρία από εκπαίδευση, ενδεχόμενες διακρίσεις, αίσθηση ισότητας-σύνδεση με προσβασιμότητα

2^{ος} άξονας: Προσβασιμότητα εξ' αποστάσεως και δια ζώσης προγραμμάτων

3^{ος} άξονας: Προσδοκίες από επιμόρφωση και την επιθυμία για δια βίου μάθηση

Αποτελέσματα

Κατά τον πρώτο άξονα, οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν από τα άτομα με αναπηρία, αναφέρονται ειδικότερα στην αμφισβήτηση των δυνατοτήτων τους, κατά τη φοίτησή τους. Όλοι/όλες οι ερωτώμενοι/νες απάντησαν ότι συνάντησαν αρκετές διακρίσεις κατά την εκπαίδευσή τους, όπως και ρατσιστικές συμπεριφορές. Συχνά, παρατηρήθηκε η τακτική της μη ανάθεσης ευθυνών προς το μέρος τους, είτε από την πλευρά των καθηγητών τους, είτε από την πλευρά των συμμαθητών/συμφοιτητών τους. Κάποιοι από αυτούς, ήρθαν αντιμέτωποι πολλές φορές με την εσκεμμένη ή μη, απομόνωσή τους από την ομάδα των συνεκπαιδευμένων. Από την άλλη, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου συμφοιτητές και καθηγητές ήταν αρκετά ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί και προσπαθούσαν για το καλύτερο των φοιτητών με αναπηρία.

Μάλιστα, κατά τις απαντήσεις τους, αναφέρθηκαν και περιστατικά που φανερώνουν «εσφαλμένη» συμπεριφορά που έχουν λάβει οι επιμορφούμενοι με αναπηρία. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι καθηγητής που εργαζόταν σε πρόγραμμα που παρακολουθούσε φοιτήτρια με κινητική αναπηρία, δεν δέχτηκε να αναθέσει τη φύλαξη κλειδιών του εργαστηρίου σε εκείνη, αναφέροντας ότι δεν την εμπιστεύεται λόγω της αναπηρίας της. Επιπλέον, σημειώθηκε αδιαφορία για το αν ακούν και αν κατανοούν το μάθημα οι φοιτητές με απώλεια ακοής, καθώς και καμία προσπάθεια για αποφυγή οχλαγωγίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για την διευκόλυνσή τους, από την πλευρά των καθηγητών, αλλά και των συμφοιτητών. Επιπλέον, αναφέρθηκαν αρκετές αιχμές για το νοητικό επίπεδο των ατόμων με απώλεια ακοής και υποτίμηση των δυνατοτήτων τους. Αναφορικά με τους φοιτητές με απώλεια όρασης, σημειώθηκε αδιαφορία για το αν είναι προσβάσιμο το υλικό που παρεχόταν σε εκείνους.

Κατά τον δεύτερο άξονα, οι απαντήσεις του δείγματος, φανέρωσαν προβλήματα σχετικά με την προσβασιμότητα στον χώρο. Κυρίως, παρόμοια προβλήματα αντιμετώπισαν άτομα με κινητικά προβλήματα ή προβλήματα όρασης. Τα

μεγαλύτερα προβλήματα, αφορούσαν την μετακίνηση μέχρι τον χώρο, στην είσοδο στον χώρο, αναφορικά με τα άτομα με κινητικά προβλήματα, απουσία ραμπών, χαλασμένα ασανσέρ, παρατηρήθηκε ακόμη και βοήθεια από συμφοιτητές για ανέβασμα ατόμου με αναπηρία σε σκάλες ώστε να πραγματοποιηθεί η παρακολούθηση του μαθήματος σε όροφο. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου η ράμπα του κτιρίου ήταν ανύπαρκτη ή πολύ στενή, είτε το ασανσέρ χαλασμένο, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να μην είναι σε θέση να παρακολουθήσει το μάθημα.

Αναφορικά με τα τυφλά άτομα, δεν ανέφερε κάποιος/α πως υπήρχε μέριμνα για προσβασιμότητα στο χώρο. Αντίθετα, παρατηρήθηκε μη προσβάσιμος χώρος, δυσκολία μετακίνησης μέχρι το κτίριο του προγράμματος, μη συνεργασία καθηγητών σε σχέση με τον εξοπλισμό του ατόμου με αναπηρία.

Αν και τα περισσότερα άτομα με προβλήματα όρασης ήταν εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες, το χαρακτηριστικό αυτό συναντιόταν όλο και λιγότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες που αρκούσαν στις βασικές γνώσεις χρήσης του κινητού ή του υπολογιστή τους. Χρησιμοποιούσαν κυρίως μετατροπείς κειμένου σε ομιλία, αλλά και συστήματα καταγραφής φωνητικών εντολών, τα οποία είχαν προμηθευτεί νωρίτερα με δικά τους έξοδα, για τη διευκόλυνσή τους. Τα άτομα με προβλήματα ακοής, επίσης δεν είχαν πρόβλημα στη χρήση των νέων τεχνολογιών, εκτός από την επιτυχή παρακολούθηση βίντεο-τηλεδιάσκεψης, όπου είναι απαραίτητη η μετάφραση στη νοηματική ή ο υποτιτλισμός, διαδικασία αρκετά χρονοβόρα. Τέλος, τα άτομα με κινητικά προβλήματα δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα στη χρήση των νέων τεχνολογιών, εκτός από ένα άτομο που έπασχε από τη νόσο του κινητικού νευρώνα και χρησιμοποιούσε σύστημα αντίχνευσης ματιάς.

Παρ' όλα αυτά, γενικότερα, υπήρχαν αρκετά προβλήματα στη διάθεση τακτικών ή τεχνολογιών. Τα κτίρια κάποιες φορές δεν ήταν απόλυτα προσβάσιμα. Δεν υπήρχαν σημειώσεις σε braille, υλικό διαλέξεων σε braille, δίνονταν για σημειώσεις αρχεία που δεν αναγνωρίζονταν από τα συστήματα που χρησιμοποιούνταν από τους τυφλούς εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, τις περισσότερες φορές οι πλατφόρμες δεν ήταν προσβάσιμες για εκείνους, ούτε η μορφή των αρχείων που ανέβαιναν για σημειώσεις των μαθημάτων (π.χ. αρχεία pdf τα οποία από τους αναγνώστες κειμένου κωδικοποιούνται ως εικόνες).

Επιπλέον, όπως σημειώθηκε, δεν υπήρχε δυνατότητα για δωρεάν μετάφραση στη νοηματική για τους εκπαιδευόμενους με προβλήματα ακοής. Η χειλανάγνωση ήταν συχνά δύσκολη για εκείνους, λόγω κεκλιμένης ταχύτητας της διάλεξης και δυστυχώς, αρκετά συχνά στηρίζονταν αποκλειστικά στις γραπτές σημειώσεις προκειμένου να περάσουν τα μαθήματα. Μάλιστα, αναφέρθηκε περίπτωση όπου φοιτήτρια με απώλεια ακοής, που επιμορφωνόταν με σεμινάριο δια βίου μάθησης, το διέκοψε διότι δεν της παρέχονταν δωρεάν μετάφραση στη νοηματική γλώσσα κατά τις προγραμματισμένες τηλεδιασκέψεις.

Οι διευθυντές των προγραμμάτων που παρακολούθησαν τα άτομα με αναπηρία, δεν είχαν προβλέψει την εισδοχή τους σε αυτά. Στην περίπτωση βέβαια των κινητικά αναπήρων, η προσβασιμότητα καθοριζόταν πάντα από τον σχεδιαστή των εγκαταστάσεων και τις νομικές διατάξεις οι οποίες συχνά εφαρμόζονταν. Στις άλλες περιπτώσεις των δυο ακόμη αναπηριών, δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη. Μάλιστα, έγιναν και αναφορές για άτομα με αναπηρία τα οποία δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα προγράμματα λόγω των προβλημάτων τους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτές τις περισσότερες φορές δεν ήταν εκπαιδευμένοι σε θέματα αναπηρίας. Συχνά όμως, αναφέρθηκε πως προσπαθούσαν με δική τους πρωτοβουλία να βρουν λύσεις στο πρόβλημα των φοιτητών τους, μετατρέποντας το υλικό σε προσβάσιμο.

Κατά τον τρίτο άξονα και τις προσδοκίες των ατόμων με αναπηρία από την επιμόρφωσή τους, φανερώθηκε πως τα περισσότερα άτομα ήταν διστακτικά αρχικά στο να παρακολουθήσουν ή όχι τα επιμορφωτικά προγράμματα, λόγω της αναπηρίας τους. Τα άτομα με προβλήματα όρασης, προβληματίζονταν διότι γνώριζαν ότι εκτός από συνοδεία σε ενδεχόμενο μη προσβάσιμο χώρο, θα χρειάζονταν συχνά βοήθεια στη μελέτη των σημειώσεων από άλλο άτομο, ειδικά όταν αυτές δεν δίνονταν σε ψηφιακή μορφή ή σε braille, ώστε να μπορούν να τις διαβάσουν. Τα άτομα με προβλήματα ακοής, προβληματίζονταν σχετικά με τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν κατά την παράδοση των μαθημάτων σε σχέση με το τι θα μπορούσαν να αντιληφθούν ακουστικά. Τα άτομα με κινητικά προβλήματα έπρεπε να διασφαλίσουν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα είναι προσβάσιμο και ότι θα τηρούνται όλες οι αρχιτεκτονικές προδιαγραφές ώστε να εισέλθουν στο χώρο παράδοσης των μαθημάτων. Εάν ο χώρος δεν ήταν προσβάσιμος, δεν έμπαιναν καν στη διαδικασία να κάνουν αίτηση για το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Αν και είχαν κάποιους ενδοιασμούς αρχικά, όπως αναφέρθηκε, τα άτομα με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν άκρως στοχευμένη επιμόρφωση, γνωρίζοντας από πριν τα οφέλη που επρόκειτο να αποκομίσουν. Οι προσδοκίες τους ήταν η επαγγελματική και η κοινωνική ανέλιξη. Προσδοκούσαν εκτός από την επαγγελματική εξέλιξη και την επιπλέον μοριοδότηση για προκηρύξεις που ενδεχομένως θα συναντούσαν. Ένα μεγάλο ποσοστό ανέφερε ότι μέσα από την εκπαίδευση, αποκτά μία αξιόλογη κοινωνική θέση και αποδεικνύει στην κοινωνία, αλλά και τον εαυτό του ότι μπορεί να τα καταφέρει ανεξάρτητα από τα εμπόδια που παρουσιάζονται σχετικά με την αναπηρία τους.

Τα περισσότερα άτομα με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και είχαν προβλήματα σχετικά με τις διακρίσεις που αντιμετώπισαν στην επιμόρφωσή τους, δε θα είχαν κανένα πρόβλημα να ακολουθήσουν μία νέα επιμόρφωση, προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν άτομα με αναπηρία τα οποία δήλωσαν πως έχουν κουραστεί από την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και όπως ανέφεραν, δε θα έμπαιναν στον κόπο.

Τέλος, στην ερώτηση για το ποια είναι η άποψή τους σχετικά με τη δια βίου μάθηση των ατόμων με αναπηρία, οι περισσότεροι σημείωσαν πως η δια βίου μάθηση για αυτά είναι αναγκαία, κυρίως λόγω του μεγάλου ποσοστού ανεργίας που παρατηρείται στα άτομα με αναπηρία. Κάποιοι ανέφεραν, πως είναι ένας τρόπος να συμπληρωθούν τα κενά που έχουν προκύψει από την ελλιπή εκπαίδευση που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία. Παρ' όλα αυτά, ένα ποσοστό έκανε λόγο για κοινωνική αναγνώριση και ένταξη μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και η λύση για ο τέλος των ανισοτήτων.

Σχετικά με την επίδραση της δια βίου μάθησης στην καθημερινότητα τους, απάντησαν ότι υπάρχει μία πολύ σημαντική διαφοροποίηση, αναφορικά με το φύλο. Γυναίκες με αναπηρία, παντρεμένες με παιδιά, ομολόγησαν ότι η δια βίου μάθηση δυσκολεύει την καθημερινότητά τους και τις οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο. Ανέφεραν όλες πως είναι αρκετά δύσκολο να αντεπεξέλθουν χωρίς προβλήματα. Αντίθετα, αυτές που δεν ήταν έγγαμες, δεν αντιμετώπισαν κάποιο παρόμοιο πρόβλημα. Από την άλλη, οι άντρες με αναπηρία, δεν αντιμετώπισαν στην καθημερινότητά τους κάποια

δυσκολία, εκτός από την μετακίνησή τους, όταν βέβαια η αναπηρία τους είναι οπτική ή κινητική.

Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως η δια βίου μάθηση έχει τη δυνατότητα να καταπολεμήσει τις διακρίσεις των ατόμων με αναπηρία, χωρίς καμία αμφιβολία. Παρ' όλα αυτά, ένα μικρό ποσοστό, έκανε λόγο για ταξικές διαφορές. Πολύ σημαντική ήταν η παρατήρηση πως τα άτομα με αναπηρία που έχουν οικονομική ευχέρεια, θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στη δια βίου μάθηση. Έτσι, σημείωσαν πως εάν δε γίνει κάποια δράση ώστε αυτή να προσφέρεται δωρεάν, συνεπώς οι διακρίσεις αναπαράγονται.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές πως για να υπάρχει δυνατότητα απόκτησης όλο και περισσότερων δικαιωμάτων, τα άτομα συχνά ωθούνται στη φιλοσοφία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, η οποία έχει παρατηρηθεί πως έχει καταστεί γνώρισμα της ζωής προνομιούχων ομάδων και όχι όλων των πολιτών, αφού μετατοπίζει την ευθύνη για συμμετοχή σε αυτή από την κοινωνία στο άτομο, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο εκείνους/εκείνες που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας διαβεβαίωσαν προβλήματα προσβασιμότητας στα επιμορφωτικά προγράμματα στις περισσότερες των περιπτώσεων, είτε αυτά ήταν δια ζώσης, είτε ήταν εξ' αποστάσεως, ανάλογα πάντα με την αναπηρία. Τα περισσότερα άτομα με αναπηρία απάντησαν ότι η προσβασιμότητα τους δίνει τη δυνατότητα για απεξάρτηση από δεύτερα άτομα, κάτι το οποίο τους κάνει να αισθάνονται ελεύθεροι, ισότιμοι και ανεξάρτητοι, αποκτώντας μεγαλύτερη πρόσβαση σε γνώσεις και ενημέρωση, όπως και προοπτικές βελτίωσης της ποιότητας ζωής τους.

Αν και τα άτομα με αναπηρία που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν ήδη ένα πτυχίο, ήταν εξοικειωμένα με την παροχή ελλειπόν εκπαιδευτικών ευκαιριών και γνώριζαν κατά κάποιο τρόπο εκ των προτέρων τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν, το γεγονός της έλλειψης σεβασμού απέναντι στις ανάγκες τους, τα οδήγησε σε ματαιώση όπως ανέφεραν στο τέλος των συνεντεύξεων, ενώ παράλληλα τους προκλήθηκαν αρνητικά συναισθήματα για τις εκπαιδευτικές τακτικές που χρησιμοποιούνται και την άγνοια των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως και του εκπαιδευτικού- ακαδημαϊκού προσωπικού αναφορικά με θέματα αναπηρίας.

Παρ' όλα αυτά για την ισότιμη αντιμετώπισή τους, ο σκοπός της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, θα πρέπει να ταυτίζεται πάντα με τον σκοπό της εκπαίδευσης των ατόμων δίχως αναπηρία, με επιθυμητό αποτέλεσμα την καταλυτική της συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Ενδεχομένως, αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι η μέθοδος διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα τα οποία πρέπει να προσανατολίζονται στην ενθάρρυνση και υποβοήθεια όλων των φοιτητών πάντα σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό του οποίου στόχος είναι η προσβασιμότητα για όλους, προσβασιμότητα σε κτίρια και δομές εκπαίδευσης, το αναλυτικό πρόγραμμα, το Διαδίκτυο κτλ.

Παρότι κάτι τέτοιο διευκολύνει τα άτομα με αναπηρία, εντούτοις τελικά εκτός του ότι αποβαίνει προς όφελος όλων, προωθεί την ισότητα στην κοινωνία. Η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού ελαχιστοποιεί τη χρήση υποστηρικτικών

τεχνολογιών και καταλήγει στην παραγωγή προϊόντων συμβατών με την υποστηρικτική τεχνολογία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από πολλές ομάδες ανθρώπων και όχι μόνο από ανθρώπους με αναπηρίες (Χιουρέα, 1998).

Χωρίς αμφιβολία, η ανοιχτή πρόσβαση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία συμβάλλει και στην καταπολέμηση ενός άλλου πολύ σημαντικού παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού, στην καταπολέμηση της ανεργίας, αφού μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, τα άτομα αυτά θα αποκτήσουν τη δυνατότητα και τη θέληση για δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, ανέλιξη και θα αποτελέσουν ισχυρό εργατικό δυναμικό, νιώθοντας ολοκληρωμένα, άξια και ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Συνεπώς, τα παραπάνω εμπόδια είναι δυνατό να ξεπεραστούν στο μέλλον, εάν υπάρχει νομοθετική διασφάλιση της προσβασιμότητας και εξειδίκευση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα αναπηρίας, με σκοπό να προωθηθεί η αναγκαία ενθάρρυνση στα άτομα με αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν σε κοινωνικές διαδικασίες μέσω της εκπαίδευσης. Εφικτά θα είναι όλα αυτά, επιπλέον με τη διάθεση αυξημένων οικονομικών πόρων για την εφαρμογή των μέτρων πρόσβασης, όπως και τη διασφάλιση της συμμετοχής των ίδιων των ατόμων με αναπηρία στο σχεδιασμό των δράσεων που αφορούν την πρόσβασή τους στην ποιοτική εκπαίδευση που προσφέρει ίσες ευκαιρίες (Farrell, 2004).

Σύμφωνα με την ΕΣΑμεΑ (2008), *«Το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων με αναπηρία χαρακτηρίζεται από ένα συσσωρευμένο έλλειμμα το οποίο αναπαράγεται ακόμη και σήμερα, παρά τα πολλά θετικά βήματα που έχουν γίνει. Συνεπώς η Δια Βίου Μάθηση καλείται να συμβάλει στην αποκατάσταση όχι μόνο των τρεχόντων αλλά και των συσσωρευμένων προβλημάτων στο εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων με αναπηρία όλων των ηλικιών»*. Όσον αφορά την Ελλάδα διαπιστώνεται ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και δια βίου μάθησης, καθώς άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

Η Δια Βίου Μάθηση έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη μείωση του χάσματος που υπάρχει αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό και κατά συνέπεια στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και είναι δυνατόν να ενθαρρύνει την πραγματική αξιοποίηση νέων ευκαιριών που δημιουργούνται για ανθρώπους που ενδεχομένως να είχαν νωρίτερα παραιτηθεί από εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πλευρές της κοινωνικής ζωής. Η ίδια μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την υπέρβαση αυτών των περιοριστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων, μέσω της παροχής, γενικής παιδείας, εξειδικευμένων γνώσεων προσανατολισμένων σε συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και με ειδικά μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συνεπώς να απεγκλωβίσει κοινωνικά τα άτομα με αναπηρία.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, η οποία χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας και το ίδρυμα ΕΛΙΔΕΚ (Υποψήφιος Διδάκτορας: Τερζοπούλου Θεοδώρα_1815).

This research has been financially supported by the General Secretariat for Research and Technology (GSRT) and the Hellenic Foundation for Research and Innovation (HFRI) (PhD Student: Terzopoulou Theodora_1815).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2008). *Δια βίου μάθηση και αναπηρία*. Στο πλαίσιο του Έργου «Εκπαιδευτική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία και των στελεχών των αναπηρικών οργανώσεων».

ΟΗΕ (2007). *Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία*.

Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λύχνος

Ξενόγλωσση

Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 2004, 5-19.

Lovelock, R. & Powell, J. (1995). *Assessing the social support needs of visually impaired people*, York: Joseph Rowntree Foundation.

Marshall, P.L (2001). The persistent deracialization of the agenda for democratic citizenship education: Twenty years of rhetoric and unreality in social studies position statement. In G.Ladson – Billings (Ed.) *Critical race theory perspectives on social studies: The profession, policies, and curriculum* (71 – 98). Greenwich: Information Age Publishing.

Moore, N. (2000). *The information needs of visually impaired people*, Acumen. Mississippi State: Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision, University of Mississippi

Van Hasselt, V. B., Strain, P. S., Hersen, M. (1988). *Handbook of developmental and physical disabilities*. Available at: <https://nsuworks.nova.edu/cps>

Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους

Τερζοπούλου Θεοδώρα, Υποψήφια Διδασκώρισα

Πανεπιστημίου Αιγαίου

doraterzo@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, οι νέες τεχνολογίες παρουσιάζουν ραγδαία ανάπτυξη και συμβάλλουν θετικά σε πολλούς τομείς δραστηριοποίησης των πολιτών. Πιο συγκεκριμένα όμως, φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό ενθαρρύνουν την ομαλή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, εφόσον προωθούν την εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία επιδρά στην αποτελεσματική μάθηση και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, όπως και να μελετήσει τις συνέπειες της επίδρασης αυτής στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους φορείς της εκπαίδευσης.

Η μέθοδος της έρευνας που διεξήχθη ήταν ποσοτική, καθώς το δείγμα που αποτέλεσαν μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτηματολόγια τα οποία ήταν προσανατολισμένα στον σκοπό της έρευνας. Τα ευρήματα ανέδειξαν κυρίαρχες μορφές νέων τεχνολογιών που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία στις βαθμίδες που αναφέρθηκαν, όπως και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Επιπλέον, φανερώθηκαν προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών και πεποιθήσεις που σχετίστηκαν με την εικόνα της διαχείρισης της αναπηρίας τους μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έκαναν γνωστή την συμβολή των νέων τεχνολογιών στην ουσιαστική εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία και ανέδειξαν τη σημαντικότητα στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους, γεγονός που είναι ικανό να θέσει τα ίδια άτομα προς κινητοποίηση για συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία; νέες Τεχνολογίες; Εκπαίδευση; αυτοεικόνα

Abstract

Nowadays, new technologies are improved and contribute positively to many areas of citizens' activation. Specifically, however, it seems to be very encouraging to the education of people with disabilities, as it promotes the alternative learning process.

The purpose of the research was to highlight how technology impacts on effective learning and education of people with disabilities, as well as to study the implications of this impact on the development of their self-image in relation to the way they are treated educational. The method of research conducted was quantitative, as the sample of pupils attending primary and secondary education were asked to answer questionnaires that were oriented to the purpose of the survey. The findings have highlighted dominant forms of new technologies applied in teaching at the ranks mentioned, as well as the ways in which they influence the effectiveness of learning. In addition, pupils' personal perceptions and beliefs related to the image of their disability management were revealed through the use of new technologies. The results of the research, revealed the contribution of new technologies to the effective education of disabled students and highlighted the importance in shaping their self-esteem, which is capable of putting them in motion to continue their educational path.

Key words: disability; new technologies; Education; self-image

Εισαγωγή

Η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες αποτελεί πλέον θεμελιώδες δικαίωμα και βασικό κοινωνικό αγαθό που διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή και την κοινωνική ένταξη. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να παρέχεται καθολικά από τις μικρότερες ακόμη βαθμίδες της εκπαίδευσης (Τσικαντέρη, 2011: ΕΣΑμεΑ, 2014). Η σπουδαιότητα των νέων τεχνολογιών για τα άτομα με αναπηρία αναγνωρίστηκε το 2006 με την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ενώ παράλληλα κλήθηκαν τα συμβαλλόμενα κράτη για λήψη κατάλληλων μέτρων (ΕΣΑμεΑ, 2014).

Η εισαγωγή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα φαινόμενο που εξελίσσεται συνεχώς. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς αποτελεί επιτακτική ανάγκη (ΕΣΑμεΑ, 2014).

Ο Η/Υ και τα περιφερειακά του, δίνουν πολλές ευκαιρίες στους μαθητές με αναπηρία, διότι χρησιμοποιώντας τα, τους δίνεται κυρίως η δυνατότητα να μελετούν με τους δικούς τους ρυθμούς (Besio, 2005). Τα ηλεκτρονικά εξαρτήματα και το ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό αποκαθιστούν τις φυσικές αδυναμίες των μαθητών (λεπτή κινητικότητα, προβλήματα όρασης), ενθαρρύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία και επομένως στην εκπαίδευσή τους (Τσικολάτας, 2011). Μέσω των εκπαιδευτικών αυτών καινοτομιών, επηρεάζεται άμεσα η καθημερινότητά τους, καθώς τους προσφέρεται παράλληλα η δυνατότητα για πρόσβαση στην πληροφορία, ενίσχυση της επικοινωνίας και μακροπρόθεσμα περαιτέρω ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Επιπλέον, η χρήση των τεχνολογικών μέσων, των συσκευών υποστήριξης και του Η/Υ επανδρωμένου με τα κατάλληλα λογισμικά, συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης, δίνοντας πρωτίστως τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να εγκλιματιστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να λειτουργήσουν ευκολότερα παρά την όποια σωματική ή διανοητική μειονεξία τους σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Νικολαΐδης, 2017).

Η χρήση τους λοιπόν οδηγεί στην ανάπτυξη του αισθήματος ανεξαρτησίας και ισότητας στη σχολική τάξη, όπως και στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Επιπροσθέτως, ο Η/Υ προσφέρει νέες εμπειρίες και τη δυνατότητα επίτευξης ενδιαφέροντος, όπως και ψυχαγωγικού μαθήματος.

Εφόσον ληφθούν αυτοί οι δύο παράγοντες υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα –η ανεξαρτησία και η επίτευξη ενδιαφέροντος- τότε είναι προφανές ότι πλησιάζουμε στο ζητούμενο, στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών/τριών.

Η έρευνα αυτή στόχο έχει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία επιδρά στην αποτελεσματική μάθηση και την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, όπως και να μελετήσει τις συνέπειες της επίδρασης αυτής στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους φορείς της εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το τρέχον σχολικό έτος 2017-2018.

Κύριο Μέρος

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. και την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία των μαθητών. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, δόθηκε άδεια από τα σχολεία και τους γονείς των μαθητών /τριών και αρκετές φορές, υπήρχε και η παρουσία των παιδαγωγών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες:

- Επίδραση της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματική μάθηση
- Επίδραση της χρήσης των ΤΠΕ στην ψυχολογία και την διαμόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών/τριών

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 34 μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) στην πόλη της Ρόδου, σε κλασσικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης και σε ειδικά σχολεία. Οι αναπηρίες που συναντήθηκαν ήταν: κινητική αναπηρία, μερική απώλεια όρασης, μερική απώλεια ακοής, ελαφριά νοητική υστέρηση, σύνδρομο Down συνοδευόμενο με ελαφριά νοητική υστέρηση, ελαφρύς αυτισμός και σύνδρομο Asperger.

Σκόπιμα δεν επιλέχθηκαν μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, διότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με αυτές και τις νέες τεχνολογίες. Επομένως, επιλέχθηκαν περισσότερο σωματικές, αναπτυξιακές και ελαφριές νοητικές αναπηρίες.

Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 8 κορίτσια και 15 αγόρια που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού). Τα 7 με ελαφριά νοητική στέρηση, 9 με ελαφρύ αυτισμό, 1 με σύνδρομο down, 2 με κινητική αναπηρία, 3 με Asperger, 1 με ακουστική αναπηρία). Επιπλέον, 4 αγόρια και 7 κορίτσια που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). (5 με ελαφριά νοητική στέρηση, 1 με ελαφρύ αυτισμό, 2 με οπτική αναπηρία, 2 με ακουστική αναπηρία, 1 κινητική αναπηρία).

Οι μαθητές/τριες με αυτισμό, σύνδρομο Asperger και Down, τις περισσότερες φορές, δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν, όπως και οι μαθητές με οπτική αναπηρία. Επομένως, η μεθοδολογία της έρευνας τροποποιήθηκε κατά περίπτωση, καθώς οι ερωτήσεις σε ορισμένες περιπτώσεις γίνονταν προφορικά και οι απαντήσεις καταγράφονταν παράλληλα.

Παρ' όλα αυτά, η συμπλήρωσή του ήταν εφικτή από τους/τις μαθητές/τριες με συγκεκριμένες αναπηρίες, όπως η κινητική αναπηρία, απώλεια ακοής και κάποιους μαθητές με ελαφριά νοητική υστέρηση.

Αποτελέσματα

Όλοι/όλες οι μαθητές/τριες, εκτός από έναν, απάντησαν ότι χρησιμοποιούν Η/Υ στη τάξη τους. Μερικά προφορικά σχόλια ήταν τα ακόλουθα:

«Η κυρία φέρνει τον δικό της και τον χρησιμοποιούμε». (Ε΄ Δημοτικού)

«Όχι, έχουμε όμως, τον χρησιμοποιεί μόνο ο κύριος, για να μην τον χαλάσουμε (Ε΄ Δημοτικού)».

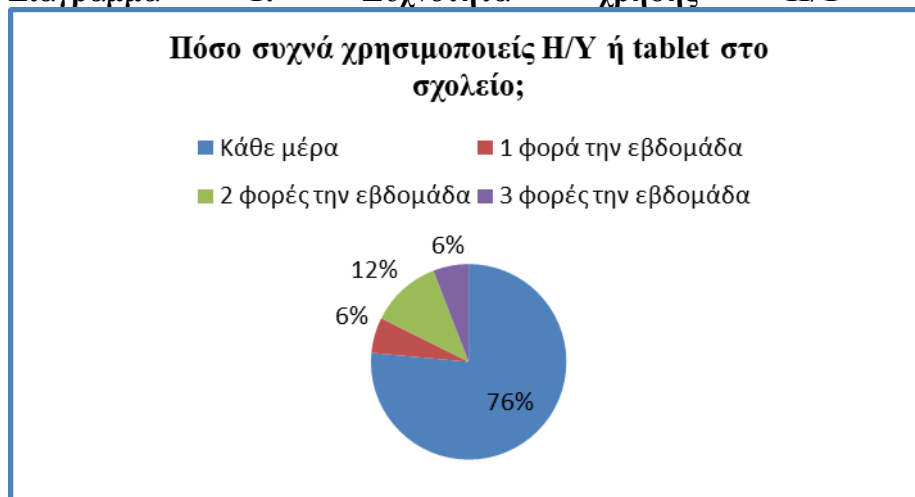
«Ναι, ουσιαστικά έχω μαζί μου το δικό μου tablet. Η καθηγήτριά μου, μου στέλνει εκεί αρχεία και ο αναγνώστης μου τα διαβάζει από εκεί». (Β΄ Γυμνασίου -οπτική αναπηρία).

«Ναι, στο μάθημα των υπολογιστών». (Α΄ Γυμνασίου)

«Ναι, καμιά φορά μαζί με τις κυρίες μου». (ΣΤ΄ Δημοτικού)

Οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τον Η/Υ ή το tablet στην τάξη τους. Το 76% απάντησε ότι το χρησιμοποιεί καθημερινά, το 12% 2 φορές την εβδομάδα, το 6% μία φορά την εβδομάδα και το τελευταίο 6% 3 φορές την εβδομάδα.

Διάγραμμα 1: Συχνότητα χρήσης Η/Υ ή tablet

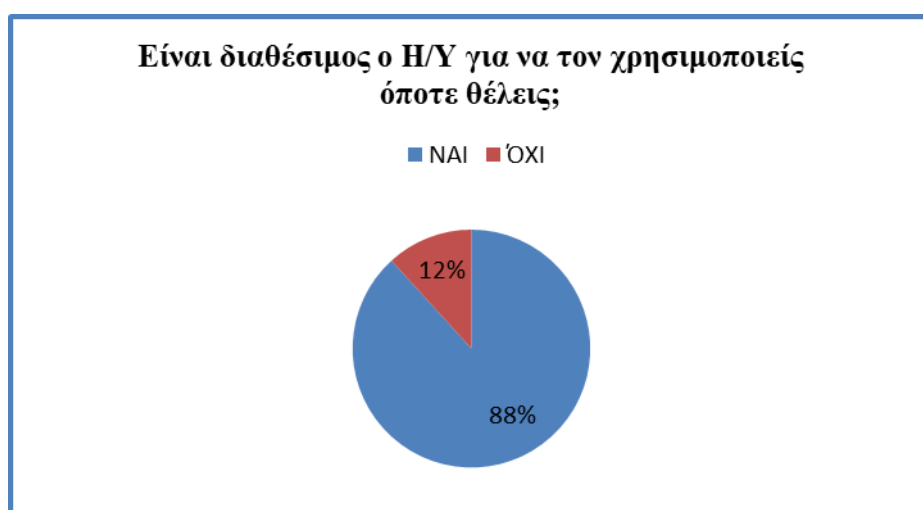


Το 88% των μαθητών-τριών απάντησε ότι ο Η/Υ είναι διαθέσιμος όποτε θέλουν να τον χρησιμοποιήσουν, ενώ το 12% απάντησε ότι δεν είναι διαθέσιμος. Τα προφορικά σχόλια ήταν τα ακόλουθα:

«Όχι, γιατί μερικές φορές είναι χαλασμένος» (Β' Γυμνασίου)

«Ναι, κάποιες φορές τον ζητάω από την κυρία» (Ε' Δημοτικού)

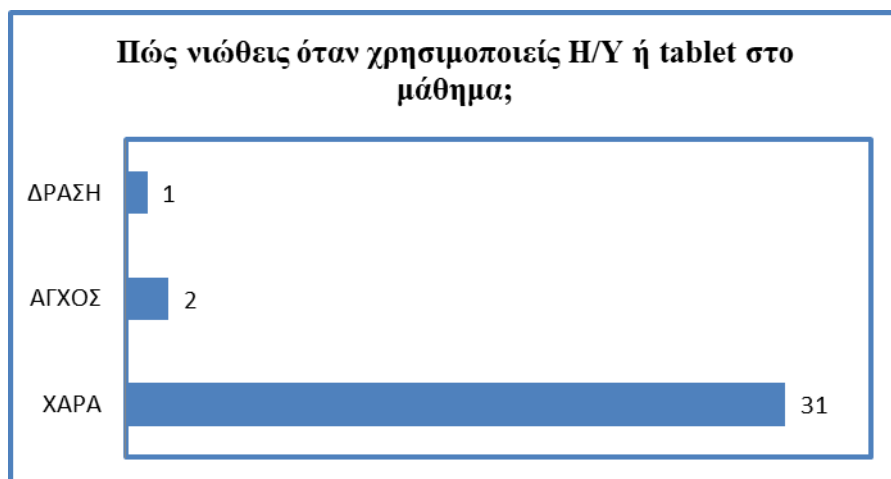
Διάγραμμα 2: Διαθεσιμότητα Η/Υ στην τάξη



Τα συναισθήματα που δήλωσαν 31 μαθητές/τριες ότι έχουν κατά τη χρήση του Η/Υ είναι χαρά. Δύο δήλωσαν πως έχουν άγχος και ένας ότι νιώθει δράση. Το άγχος, προφορικά δικαιολογήθηκε με το πρόσχημα ότι θέλουν να πάρουν τον υπολογιστή

πολλά παιδιά και αυτοί δεν είναι ποτέ αρκετοί, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις και καβγάδες.

Διάγραμμα 3: Συναισθήματα κατά την χρήση του Η/Υ



Κάποια προφορικά σχόλια τα οποία αναφέρθηκαν είναι τα ακόλουθα:

«Μου αρέσει πολύ!»

«Με αγχώνει, γιατί θέλει να τον χρησιμοποιήσει κι άλλος».

«Είναι το αγαπημένο μου να χρησιμοποιούμε υπολογιστή».

«Μου αρέσει, γιατί κάνουμε ασκήσεις με άλλους τρόπους που δεν κάνουμε στον πίνακα».

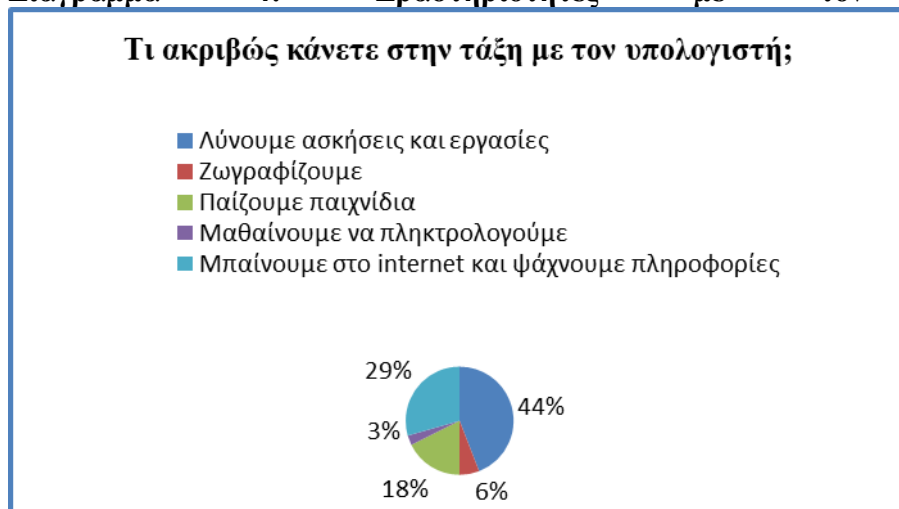
«Ναι, είναι διασκεδαστικό».

«Νιώθω τέλεια».

«Ωραία, γιατί κάνουμε πιο πολύ παρέα με τους συμμαθητές μου».

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (44%) ανέφερε ότι με τον Η/Υ λύνει ασκήσεις και κάνει εργασίες. Το 29% ανέφερε ότι μπαίνει στο διαδίκτυο και αναζητά πληροφορίες, το 18% ότι παίζει παιχνίδια, το 6% ότι ζωγραφίζει και το 3% ότι μαθαίνει να πληκτρολογεί.

Διάγραμμα 4: Δραστηριότητες με τον υπολογιστή



Σχεδόν όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ πρόβλημα με τη χρήση του Η/Υ. Ένα ποσοστό που απάντησε πως αντιμετώπισε και δικαιολογήθηκε με τα παρακάτω προφορικά σχόλια:

«Ναι, δεν φτάνουν για όλους».

«Ναι, οι άλλοι παραπονιούνται, επειδή τον παίρνω συνέχεια εγώ».

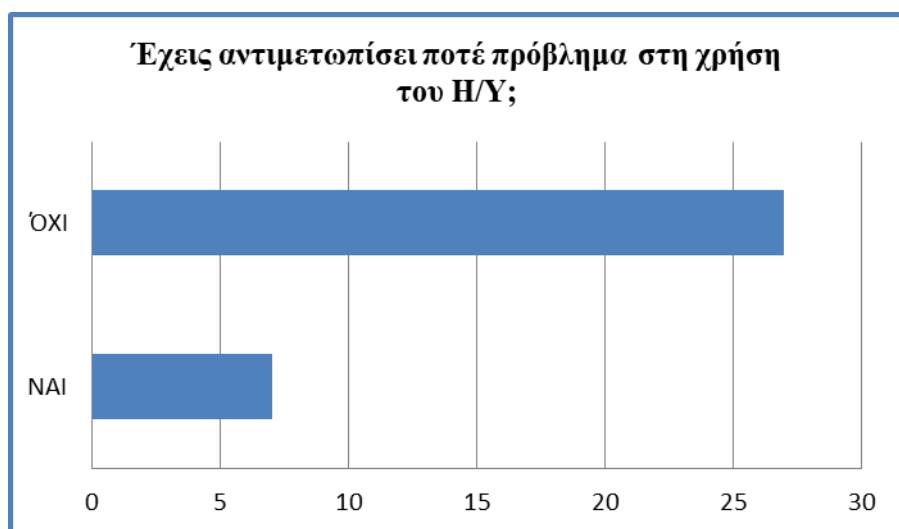
«Τσακωνόμαστε με τους συμμαθητές μου ποιος θα κάτσει πρώτος στον καλύτερο».

«Ναι, όταν δεν έχουμε ίντερνετ».

«Ναι, γιατί χαλάει συχνά και δεν μπορώ να τον χρησιμοποιήσω».

«Είναι πάντα χαλασμένοι».

Διάγραμμα 7: Αντιμετώπιση προβλημάτων με τον Η/Υ



Στην ερώτηση σχετικά με το πώς βοηθάει ο υπολογιστής στην τάξη, σημειώθηκαν προφορικά τα ακόλουθα σχόλια:

«Να γράφω και να διαβάζω».

«Να μην τα κάνω όλα λάθος και να μη με μαλώνουν».

«Όταν κάνω λάθος, ο υπολογιστής με βάζει να ξαναπροσπαθήσω μέχρι να βρω το σωστό».

«Να καταλαβαίνω πιο καλά τις ασκήσεις».

«Να κάνω πιο ευχάριστα το μάθημα».

«Να τα καταφέρνω πιο καλά».

«Να είμαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου»

«Και εγώ και οι άλλοι δε δίνουμε σημασία στην αναπηρία μου, γιατί εδώ μπορούμε να κάνουμε όλοι τα ίδια πράγματα»

«Με βοηθάει να είμαι ανεξάρτητη»

Το 56% των μαθητών απάντησε ότι δεν υπάρχει διαδραστικός πίνακας στην τάξη, ενώ το 44% απάντησε ότι υπάρχει. Τα προφορικά σχόλια που σημειώθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

«Όχι, δεν είχαμε ποτέ» .

«Ναι, αλλά δε λειτουργεί (Δημοτικό)».

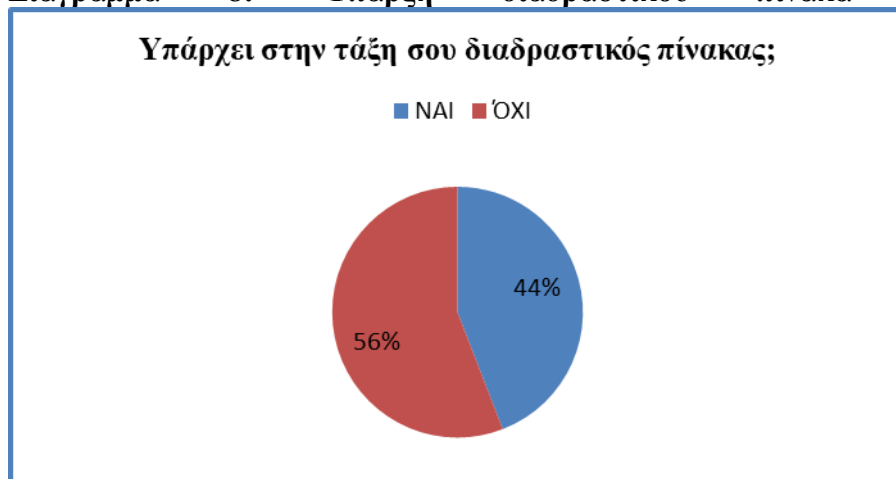
«Ναι, ο κύριος όμως δεν τον χρησιμοποιεί».

«Ναι, είναι το αγαπημένο μου».

«Τι είναι αυτό;»

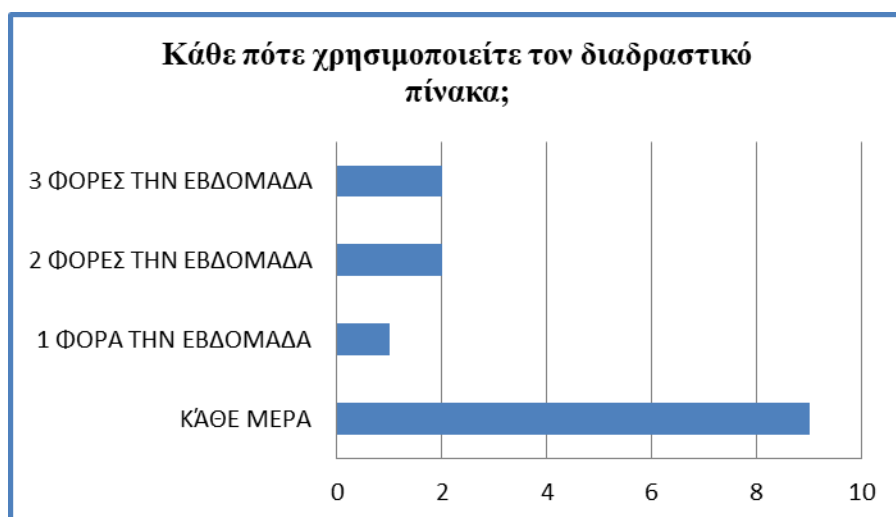
«Ναι, αλλά χρειάζομαι βοήθεια για να πάω ως εκεί. Με κρατάει η κυρία για να τον ακουμπήσω».(κινητική αναπηρία-δημοτικό)

Διάγραμμα 8: Ύπαρξη διαδραστικού πίνακα στην τάξη



Εννιά μαθητές ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τον διαδραστικό πίνακα κάθε μέρα. Δύο ανέφεραν ότι τον χρησιμοποιούν 2 φορές την εβδομάδα, άλλοι δύο, 3 φορές την εβδομάδα και ένας 1 φορά την εβδομάδα.

Διάγραμμα 9: Συχνότητα χρήσης διαδραστικού πίνακα



Στην ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλούνται με τη χρήση του Η/Υ σε σχέση με τους συμμαθητές τους, σημειώθηκαν τα ακόλουθα σχόλια:

«Έρχομαι πιο κοντά μαζί τους, μιλάμε, γελάμε».

«Περνάμε τέλεια όταν έχουμε υπολογιστή».

«Είναι κουραστικό για εκείνους γιατί η κυρία έχει περάσει το ηνδα για να τον χρησιμοποιώ και ακούν συνέχεια τη φωνή που μιλάει και κάποιες φορές τους ενοχλεί».

«Μαθαίνουμε όλοι μαζί».

«Είναι ο μόνος τρόπος να «παίζω» μαζί τους (κινητική αναπηρία)».

«Είναι τέλειο, κάνουμε τις εργασίες μας μαζί».

«Τα πάμε καλά, βάζουμε σειρά όταν δεν φτάνουν οι υπολογιστές».

«Μερικές φορές τσακωνόμαστε, αλλά τα βρίσκουμε».

«Συζητάμε για το τι θα κάνουμε με την άσκηση που πρέπει να λύσουμε ή την εργασία που έχουμε να κάνουμε».

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν είναι ευχαριστημένοι όταν ο δάσκαλός τους δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, όλοι οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι ήταν ευχαριστημένοι/ες που ο δάσκαλός τους, τους δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν Η/Υ. Οι προφορικές απαντήσεις που σημειώθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

«Ναι, χαίρομαι γιατί κάνουμε κάτι διαφορετικό».

«Ναι, γιατί δεν υπάρχει άλλη λύση με το πρόβλημα που έχω».

«Ναι, γιατί ξέρει ότι μου αρέσει».

«Ναι, με υπολογίζει, γι αυτό».

«Ναι, γιατί ξέρει ότι αυτός είναι ο τρόπος να με βοηθήσει πολύ (γυμνάσιο- ακουστική αναπηρία)».

«Ναι, γιατί με καταλαβαίνει».

Όταν ερωτήθηκαν σχετικά με το ρόλο που παίζει ο υπολογιστής για το αν θα καταλάβουν εύκολα το μάθημα, όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι όντως παίζει ρόλο ο Η/Υ για να μάθουν εύκολα το μάθημα, με τις ακόλουθες προφορικές απαντήσεις:

«Όταν χρησιμοποιούμε υπολογιστή, το μαθαίνω πιο καλά».

«Ναι, και πιο διασκεδαστικά».

«Με τον υπολογιστή μπορώ να κάνω πολλά λάθη μέχρι να βρω το σωστό».

«Μαθαίνω το μάθημα με παιχνίδια».

«Με τον υπολογιστή πιο εύκολα».

Επιπλέον, ανέφεραν πως όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, ο δάσκαλός του τις περισσότερες φορές βοηθάει, όταν του ζητείται βοήθεια και άλλες έρχεται για να ελέγξει από μόνος του εάν είναι όλα καλά. Άλλες φορές κάθεται μαζί τους και τους δείχνει και κάποιες φορές τους αφήνει με τους συμμαθητές τους να βρουν μόνοι τους τη λύση.

Από τις απαντήσεις τους, φάνηκε πως πιστεύουν ότι όταν χρησιμοποιούν Η/Υ γίνονται καλύτεροι μαθητές, με πρόσθετα προφορικά σχόλια:

«Ναι, γιατί είναι πιο εύκολο».

«Ναι, γιατί είναι πιο διασκεδαστικό και τα κάνω όλα σωστά στο τέλος».

«Ναι, ο δάσκαλός μου με βοηθάει πιο πολύ».

«Ναι, γίνομαι καλύτερος».

«Δε με πιέζει κανένας και δε φοβάμαι να μου κάνουν παρατήρηση».

Επιπλέον, σημείωσαν πως οι δάσκαλοι είναι ευχαριστημένοι μαζί τους όταν χρησιμοποιούν υπολογιστή και το καταλαβαίνουν με τις ακόλουθες αντιδράσεις, όπως είπαν οι μαθητές:

«Μου λένε μπράβο και μου βάζουν άριστα».

«Χαμογελάνε που τα κάνω όλα σωστά».

«Ναι, και το λένε στους συμμαθητές μου πόσο καλά τα καταφέρνω»

Επιπροσθέτως, σημείωσαν πως νιώθουν ότι γίνονται καλύτεροι μαθητές, αναφέροντας τα παρακάτω:

«Είμαι περήφανος για τον εαυτό μου».

«Νιώθω ότι είμαι ίση με του άλλους και μπορώ να κάνω ότι ακριβώς κάνουν και οι άλλοι».

«Μου αρέσει που τα καταφέρνω και μου λένε μπράβο».

«Νιώθω τέλεια και εγώ και η μαμά μου».

Τόνισαν ότι εάν δεν υπήρχε Η/Υ στην τάξη, το μάθημα θα ήταν απογοητευτικό, πολύ βαρετό και σίγουρα ο δάσκαλος θα τους ζητούσε συνεχώς να γράφουν και να κάνουν τεστ. Τέλος, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το τι θα ήθελαν να ζητήσουν από τους δασκάλους τους σχετικά με τη χρήση των Η/Υ στην τάξη, ανέφεραν τα παρακάτω σχόλια:

«Να έχουμε πιο πολλούς».

«Να παίζουν μαζί μας».

«Να ξέρουν να τον φτιάχνουν όταν χαλάνε».

«Να μας βάζουν πιο πολλά παιχνίδια στον υπολογιστή».

«Να έχουμε πιο σύγχρονους υπολογιστές».

«Να τους χρησιμοποιούμε πιο συχνά».

Συμπεράσματα

Οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρία, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν καθημερινά τον Η/Υ στο σχολείο τους. Κάποιες φορές βέβαια, σημειώνεται το αντίθετο, είτε γιατί κάποιοι δάσκαλοι-καθηγητές δεν επιτρέπουν στους μαθητές να τους χρησιμοποιήσουν όποτε και όπως θέλουν, αναφορικά πάντα με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο υπολογιστής, τους βοηθά να γράφουν, να διαβάζουν πιο εύκολα και με εναλλακτικό τρόπο. Επιπλέον, τους βοηθά όπως είπαν να μην τα κάνουν όλα λάθος και να καταλαβαίνουν καλύτερα τις ασκήσεις, να κάνουν πιο ευχάριστα το μάθημά τους, να συνεργάζονται και το πιο σημαντικό να μη νιώθουν άσχημα για την αναπηρία τους. Αυτό φαίνεται από τα συναισθήματα που νιώθουν όταν χρησιμοποιούν Η/Υ. τους αρέσει πολύ, γιατί είναι διασκεδαστικό, νιώθουν ασφάλεια ότι θα τα καταφέρουν και συνεργάζονται καλύτερα και με τους συμμαθητές τους και με το δάσκαλο. Οι μαθητές αναφέρουν ότι όταν χρησιμοποιούν υπολογιστή, έρχονται πιο κοντά με τους συμμαθητές τους και συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις. Μία μαθήτρια του Γυμνασίου ανέφερε μόνο ότι φοβάται ότι το πρόγραμμα του αναγνώστη που χρησιμοποιεί στον υπολογιστή, ίσως είναι ενοχλητικό για τους συμμαθητές της. Επιπλέον, γίνονται καλύτεροι μαθητές και επιβραβεύονται από τους δασκάλους του, είτε την ώρα της χρήσης του Η/Υ, είτε γενικότερα. Επιπλέον, εκτιμούν το ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν την αξία του Η/Υ για εκείνους και προσπαθούν να το χρησιμοποιούν συχνά. Και οι ίδιοι είναι ευχαριστημένοι από την απόδοσή τους, αλλά και τα παιδιά. Τα επιβραβεύουν για τις αποδόσεις τους και όπως λένε και εκείνα, νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους και χαίρονται που τα καταφέρνουν. Τέλος, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, υποστηρίζουν πως αν δεν υπήρχε Η/Υ στην τάξη τους, το μάθημα θα ήταν βαρετό, απογοητευτικό και θα είχαν συνεχώς γράψιμο και περισσότερο διάβασμα. Γι αυτό το λόγο, προτείνουν στους δασκάλους τους να υπάρχουν περισσότεροι υπολογιστές που δεν χαλάνε εύκολα, να είναι σύγχρονοι και να τους χρησιμοποιούν πιο συχνά.

Συγκριτικά, μπορεί να σημειωθεί πως στο δημοτικό χρησιμοποιούνται περισσότερο οι νέες τεχνολογίες και με πιο διαδραστικό τρόπο. Οι μαθητές παίζουν παιχνίδια με αριθμούς και γράμματα. Πολύ συχνά παρατηρείται και η χρήση του διαδραστικού πίνακα. Από την άλλη, στο γυμνάσιο, οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται λιγότερο, σχεδόν καθόλου εκτός από το μάθημα των υπολογιστών. Όμως, όταν γίνεται χρήση του Η/Υ, αυτή είναι πιο συνειδητή από τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες, οι οποίοι αναγνωρίζουν ακριβώς πως ωφελούνται.

Από αυτά που δήλωσαν οι μαθητές, φάνηκε να είναι σε θέση να ελέγχουν τον ρυθμό της μάθησης σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες και να μην αγχώνονται όταν χρησιμοποιούν Η/Υ. Είναι προφανές ότι κατά τη διδασκαλία με τον Η/Υ, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επαναλάβουν όσες φορές θέλουν μια άσκηση και να αφομοιώσουν το γνωστικό αντικείμενο με το δικό του ρυθμό. Επομένως, δεν συνδέουν τον Η/Υ με καμία αποτυχία. Αντίθετα, με τη χρήση του, ενισχύονται θετικά, και το αυτοσυναισθημά τους τονώνεται.

Τα άτομα με αναπηρία βιώνουν την αποτυχία από την επαφή τους με το σχολείο, με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα (μαθησιακό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, κ.λ.π.). Η αποτυχία τους αυτή συνδυάζεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μια απέχθεια προς τα βιβλία, τα οποία έχουν συνδέσει με την αποτυχία τους. Ο Η/Υ, σαν μέρος του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης του μαθητή δημιουργεί μια καινούρια μαθησιακή κατάσταση και γίνεται το κίνητρο για μια νέα προσπάθεια, όπως έγινε φανερό από τις απαντήσεις των μαθητών.

Αν και η τεχνολογία δεν μπορεί να αντικαταστήσει διδακτικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ενός βιβλίου, η χρήση του μολυβιού, του πίνακα, ή η συζήτηση ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο, η χρήση του υπολογιστή ενισχύει τη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και τους προσφέρει ποικιλία τρόπων επικοινωνίας (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Η μείωση των ανισοτήτων μέσα στην τάξη μειώνει και την πιθανότητα εμφάνισης δευτερογενών προβλημάτων, κυρίως στη συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που πολλές φορές είναι καθοριστικά για την παραπέρα πορεία τους όχι μόνο στο μαθησιακό τομέα αλλά και στον τομέα των κοινωνικών τους σχέσεων. Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών σαν ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στον τομέα αυτό. Οι διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες που προσφέρουν σε όλους τους μαθητές -με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη- για συνεργασία σε κοινές δραστηριότητες, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων κλπ, τους οδηγεί να αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της ίδιας κοινωνίας (Παρασκευόπουλος). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ενεργητική συμμετοχή με περισσότερες αισθήσεις τους στην προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου, περισσότερη πρόσβαση σε ό, τι αφορά το μάθημα. Επιπλέον, καλύτερες επιδόσεις, περισσότερη συνεργασία και αποδοχή από τους συμμαθητές του και από τον δάσκαλο. Συνεπώς, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και βελτίωση της αυτόεικόνας τους. (Γρηγοριάδου, Δαγδιδέλης, Ζαγούρας, Κόμης & Τζιμογιάννης, 2010: Mullamaa, 2010).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, η οποία χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας και το ίδρυμα ΕΛΙΔΕΚ (Υποψήφιος Διδάκτορας: Τερζοπούλου Θεοδώρα_1815).

This research has been financially supported by the General Secretariat for Research and Technology (GSRT) and the Hellenic Foundation for Research and Innovation (HFRI) (PhD Student: Terzopoulou Theodora_1815).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΓρηγοριάδουΜ., ΔαγδιδέληςΒ., ΖαγούραςΧ., ΚόμηςΒ. &ΤζιμογιάννηςΑ. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πληροφορικής: Ποια τα επόμενα βήματα;* Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής, 9-11 Απριλίου 2010. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 21-5-2018 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1547.pdf>

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ). *Νέες Τεχνολογίες και Αναπηρία: Εξίσωση των ευκαιριών ή νέες μορφές αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία*. Φεβρουάριος 2014.

Καμηλάρη Γ. &Σιακούλη Α. (2016). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία- Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε στις 19 Φεβρουαρίου 2018 από: <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10676/1/KamilariG.SiakouliA.pdf>

Κουτσογιάννης Δ. (2017). *Πλαίσιο αρχών για την δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαΐου 2018 από: <http://www.academia.edu/34673980/>

Νικολαΐδης Κ. (2017). *Η συμβολή των ΤΠΕ στην κατανόηση του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Πεμπτουσία. Ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2017 από: <http://www.pemptousia.gr/2-17/01/i-simvoli-ton-tpe-stin-katanoisi-tou-mathimatos-ton-thriskeftikon/>

Ράπτης & Ράπτη (1999). *Πληροφορική στην εκπαίδευση. συνολική προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: έκδοση Ράπτη.

Τσικαντέρη Ρ. (2011). *Στάσεις των εκπαιδευτικών μουσικής Μουσικών Σχολείων, απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία ΠΜΣ «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου 2018 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/40808/9797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Τσικολάτας Α. (2011) *Οι ΤΠΕ ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα.
Ανακτήθηκε στις 13-6-2018 από:
<https://de.slideshare.net/AlexandrosTsikolatas/2011-docx>

Ξενόγλωσση

Besio, S. (2005). *Technologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mullamaa K. (2010). ICT in language learning- Benefits and methodological implications. *International Education Studies*. Vol. 3, No.1, p. 38-44. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2018 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066076.pdf>

Σχέδιο Ερευνητικής Πρότασης για τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ από τους Εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης

Τζαμαλή Αναστασία

Μαθηματικός ΠΕ03

ntzamali@windowslive.com

Σπυρόπουλος Τρύφων

Δάσκαλος ΠΕ70/ Msc Ειδ. Αγωγής

apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Στο διεθνές επίπεδο υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολούνται με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και τους τρόπους αντιμετώπισής της (Stormont&Stebbins, 2005; West, Taylor, Houghton&Hudyma, 2005). Από τη συγκριτική σύνθεση των διεθνών ερευνών (Kos, Richdale&Hay, 2006) αναδεικνύεται ότι οι εμπειρίες με μαθητές ΔΕΠΥ λειτουργούν βελτιωτικά στο περιεχόμενο των γνώσεων και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πόρισμα είναι ένα σημαντικό σημείο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συναρτήσει του πιλοτικού προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, αφού προκύπτει το ζητούμενο εάν οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης, οι οποίοι διαθέτουν αποκλειστικό χρόνο δίπλα σε παιδιά με ΔΕΠΥ, επαληθεύουν την εν λόγω έρευνα.

Έννοιες-Κλειδιά:

Παράλληληστήριξη;
πολυπαραγοντικόμοντέλοαντιμετώπισης

ΔΕΠΥ;

Abstract

At the international level there are several surveys that deal with teachers' knowledge about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and how to deal with it (Stormont & Stebbins, 2005; West, Taylor, Houghton & Hudyma, 2005). From the comparative composition of international surveys (Kos, Richdale & Hay, 2006) shows that experiences with ADHD students improve the content of knowledge and address its problems. This research finding is an important point for the Greek educational reality in order to see if the teachers of a new special education service in Greece, who have enough time with children with ADHD, are verifying this research.

Keys Words: ADHD; multifactorial modeling approach

Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της ερευνητικής πρότασης είναι να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) σε σχολεία Α', Β', Γ' και Δ' Αθήνας καθώς και τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων και ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης στα βασικά και δευτερεύοντα συμπτώματα της ΔΕΠΥ;
- Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης στη διαχείριση των φαινομένων της ΔΕΠΥ είναι σύμφωνες με το πολυπαραγοντικό μοντέλο παρέμβασης;

Η Παράλληλη Στήριξη αποτελεί πρόσφατο πιλοτικό πρόγραμμα (3699/2008, ΦΕΚ 199 Α) χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση και δεν υπάρχει κάποια έρευνα αναφορικά με εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης και τη ΔΕΠΥ.

Όπως προαναφέρθηκε, στις νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος, πρώτη φορά εκπαιδευτικός έχει τόσο αποκλειστικό χρόνο με μαθητές ΔΕΠΥ. Συνεπώς, προκύπτει μια νέα ερευνητική προοπτική, αφού υπάρχει ένα νέος πληθυσμός για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που προορίζονται αποκλειστικά για όλη την τάξη αποτελούσαν, έως τώρα, τη μοναδική ομάδα που ερευνηθήκε και προκύπτει, πλέον, η ανάγκη να μελετηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης παρουσιάζουν μια στενότερη θεώρηση για τη ΔΕΠΥ.

Παραπλήσιες έρευνες στην Ελλάδα (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή&Κουβαβά, 2010· Δημάκος, 2007) αναφέρουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα να διαχειριστούν τη διαταραχή ανάλογη της εμπειρίας (Κάκουρος, Παπαηλιού &Μπαδικιάν, 2006). Η παρούσα ερευνητική πρόταση, ως νεότερη έρευνα, καλείται να επικαιροποιήσει ή να αναιρέσει τα παραπάνω πορίσματα εστιάζοντας όμως στους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης.

Σε ερευνητικό και θεωρητικό επίπεδο προκύπτει η ανάγκη για μια πολυεπίπεδη αντιμετώπιση του φαινομένου της ΔΕΠΥ (Golse, 2009· Κάκουρος, Παπαηλιού &Μπαδικιάν, 2006), η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικές τεχνικές, εκπαιδευτικές τεχνικές και φαρμακευτικά προγράμματα. Συνεπώς, αποτελεί ζητούμενο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια ανατροφοδότηση εάν πρακτικές τους συμβαδίζουν με το πολυπαραγοντικό μοντέλο διαχείρισης της ΔΕΠΥ των μαθητών.

Εφόσον παρουσιαστεί έλλειμμα γνώσεων και πρακτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ δίνεται ένα κίνητρο και για θεωρητική παραγωγή αφού η υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία είναι ελάχιστη και οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν πηγές ενημέρωσης (Δουβαρά& Τσάτσου, 2012).

Επιλογικά, τα πορίσματα, παρότι δεν αποτελεί τον βασικό στόχο, είναι δυνάμει αξιοποιήσιμα για συνολικότερη αξιολόγηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.

Οριοθέτηση του προβλήματος

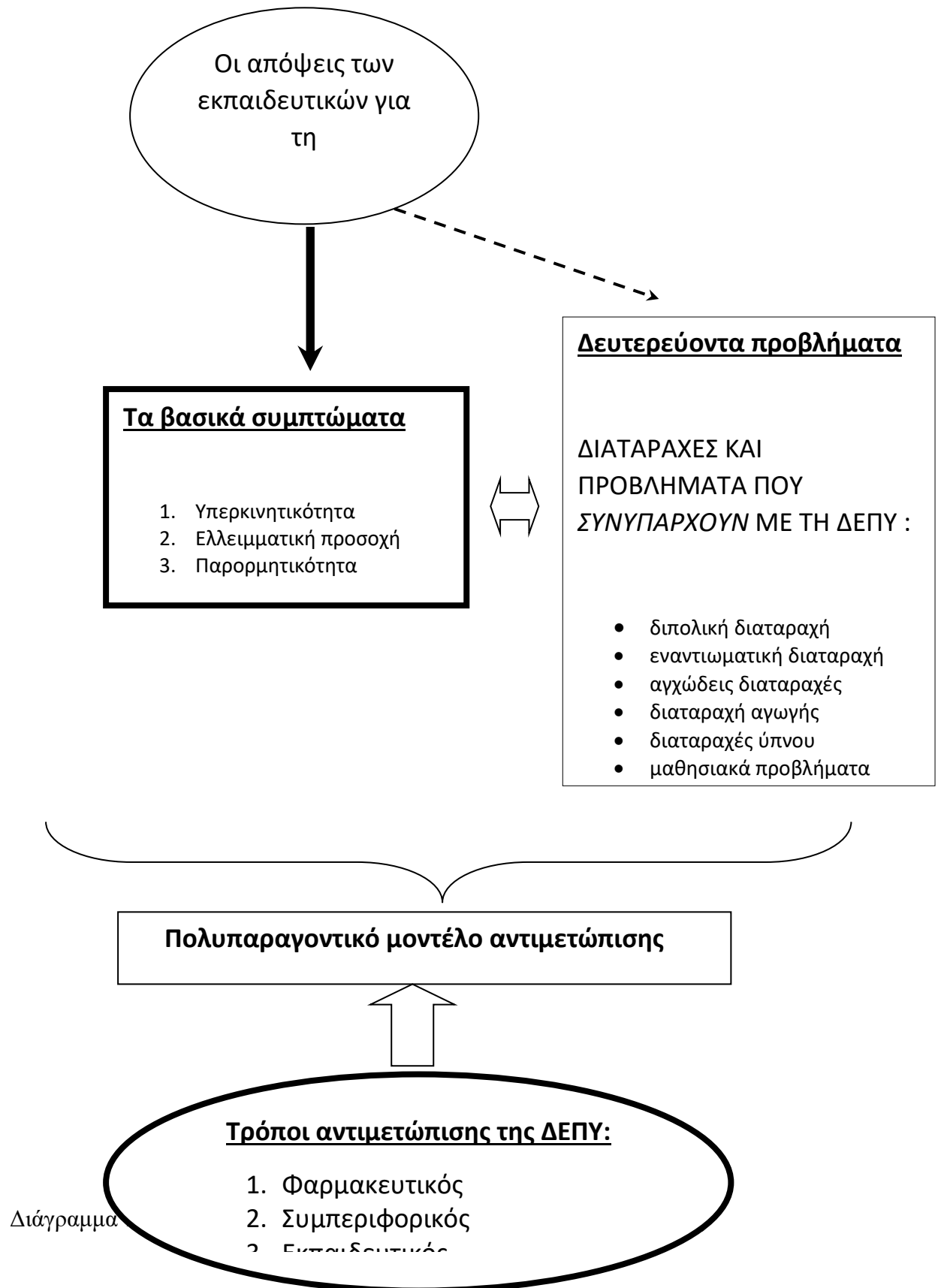
Διευκρινίζεται ότι η έρευνα δεν αποσκοπεί να αναδείξει τη χρησιμότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, παρότι μπορεί να προσφέρει αφορμές για αξιολόγηση. Επιπλέον, η ομάδα των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης και η ομάδα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δε συγκρίνονται, αλλά εξετάζεται πώς η στενή επαφή και πρακτική εμπειρία με μαθητές ΔΕΠΥ βελτιώνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.

Επίσης, σημαντικά θέματα όπως η διάγνωση και η αιτιολογία της ΔΕΠΥ καθώς και οι παράγοντες που εντείνουν τα συμπτώματα της δεν εντάσσονται στην ερευνητική πρόταση.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας-Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της ΔΕΠΥ ενισχύεται όλο και περισσότερο βιβλιογραφικά. Ωστόσο το ζητούμενο είναι κατά πόσο αυτός ο ρόλος μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα όταν οι γνώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει ερευνητικά, γύρω από τα θέματα της ΔΕΠΥ δεν είναι ικανοποιητικές (Δημάκος, 2007). Ο προβληματισμός που προκύπτει είναι μήπως η ποιότητα της εμπειρίας με παιδιά ΔΕΠΥ, όπως η στενή επαφή και η υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος, καθώς και η εφαρμογή ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου αντιμετώπισης, αποτελούν σημαντικότερους παράγοντες από τα χρόνια προϋπηρεσίας για τη διαχείριση της ΔΕΠΥ.

Στην παρούσα εργασία, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, που είναι η Υπερκινητικότητα, η Ελλειμματική προσοχή, η Παρορμητικότητα, σε σχέση με δευτερεύοντα συμπτώματα, τα οποία ανήκουν σε άλλη διαταραχή ή πρόβλημα, που συνυπάρχουν με τη ΔΕΠΥ. Επίσης, εξετάζεται εάν οι τρόποι αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα, συντείνουν σε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο παρέμβασης.



Εννοιολογικοί ορισμοί

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), διεθνώς ADHD, αποτελεί νευροβιολογική διαταραχή, εμφανίζεται στην παιδική ηλικία, με έντονη κινητικότητα, δυσκολίες διατήρησης της προσοχής και περιορισμού της παρορμητικότητας. Ενώ τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι η ελλειμματική προσοχή, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα υπάρχουν και επιμέρους επιπτώσεις στο ψυχολογικό, κοινωνικό και γνωστικό πεδίο του παιδιού (American Psychiatric Association, 2000). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία (APA, 2000), τα προαναφερθέντα συμπτώματα αποτελούν βασικά γνωρίσματα παιδικής ηλικίας, ωστόσο τα παιδιά με ΔΕΠΥ τα παρουσιάζουν εντονότερα. Οι παρακάτω περιγραφικοί ορισμοί είναι βοηθητικοί:

- *Υπερκινητικότητα.* Το παιδί κινείται νευρικά και τρέχει υπερβολικά. Επίσης, μιλάει συνεχώς και επεξεργάζεται διαφορετικά αντικείμενα σε χώρους που προϋποθέτουν ησυχία. Σε συμμετοχικές δραστηριότητες κινείται συνεχώς και αδυνατεί να εκτελέσει τις εργασίες του σύμφωνα με το ομαδικό ρυθμό.
- *Ελλειμματική προσοχή.* Παρατηρείται αδυναμία συγκέντρωσης για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, την ακολουθία οδηγιών, δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών. Φαίνονται να έχουν αργό ρυθμό, να ονειροπολούν. Ξεχνούν να φέρουν τις εργασίες τους και χάνουν πράγματα.
- *Παρορμητικότητα.* Βασικό σημάδι της παρορμητικότητας του παιδιού με ΔΕΠΥ αποτελούν η ανυπομονησία να περιμένουν τη σειρά τους για να συμμετέχουν σε κάποια διαδικασία, ο αυθορμητισμός που συνοδεύεται από σχόλια, χαρακτηρισμούς, η διακοπή των συζητήσεων για να παρέμβουν (U.S. Department of Health and Human Services, 2008).

Ο όρος *δευτερεύοντα προβλήματα* αναφέρεται σε συμπτώματα, που συνυπάρχουν με εκείνα της ΔΕΠΥ και οφείλονται σε άλλες διαταραχές ή προβλήματα (πίνακας 2/ παράρτημα). Ο επίσημος όρος στη βιβλιογραφία για τη συνύπαρξη των συμπτωμάτων είναι η συννοσηρότητα (Wilmshurst, 2009/2011).

Επιλογικά, ο όρος *πολυπαραγοντικό μοντέλο* αναφέρεται σε ένα συνδυασμό παρεμβάσεων που περιλαμβάνει το φαρμακευτικό πρόγραμμα, το συμπεριφορικό πρόγραμμα, το οποίο αναφέρεται στη μάθηση μέσω συμπεριφορικών τεχνικών, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει εκπαιδευτικές ενέργειες για τη δόμηση ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Golse, 2009).

Οι τύποι της ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ αποτελεί μια διαταραχή που εμφανίζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία με βασική συμπτωματολογία την υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα και την ελλειμματική προσοχή. Οι πρώτες ενδείξεις μπορούν να εμφανιστούν ήδη από την προσχολική ηλικία, παρότι υπάρχει ο κίνδυνος να παρερμηνευθούν η ενεργητικότητα, ο αυθορμητισμός και η απροσεξία, φυσιολογικές συμπεριφορές για το ηλικιακό επίπεδο των νηπίων, ως πιθανή ΔΕΠΥ (Μανιαδάκη, 2012). Ωστόσο, η διαταραχή δεν αφορά αποκλειστικά την εφηβική και παιδική ηλικία. Τα συμπτώματά της ΔΕΠΥ αρκετές φορές διατηρούνται και στην ενήλικη ζωή, έστω και εάν η έντασή τους έχει μειωθεί, επιβαρύνοντας το άτομο (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου & Παπαδημητρίου, 2012). Συνεπώς, η ενημέρωση για τη συμπτωματολογία της

ΔΕΠΥ καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης της είναι αναγκαία διότι η διαταραχή καλύπτει ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, ενώ η πρώιμη παρέμβαση από τη νηπιακή ηλικία προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην αντιμετώπισή της (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και η ελλειμματική προσοχή. Με βάση αυτά τα συμπτώματα η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV-TR διακρίνει τρεις υποτύπους, όπου ο καθένας πρέπει να ικανοποιεί έξι τουλάχιστον συμπτώματα από σχετική λίστα (πίνακας 1). Ο πρώτος είναι με πρωτεύον σύμπτωμα την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, ο δεύτερος με πρωτεύον σύμπτωμα την ελλειμματική προσοχή και ο τρίτος είναι ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων (Πολυχρονοπούλου 2012· Στασινός, 2013).

ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΔΕΠΥ	ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ
<i>Τύπος ελλειμματικής προσοχής</i>	1. Διασπώνται εύκολα, ξεχνούν πράγματα και πληροφορίες 2. Δυσκολία συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα 3. Δε διατηρούν το ενδιαφέρον τους 4. Αδυναμία εστίασης της προσοχής 5. Δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες τους 6. Δεν παρακολουθούν με προσοχή μια ολοκληρωμένη συζήτηση 7. Ονειροπολούν, παρουσιάζονται νωχελικοί 8. Επεξεργάζονται πληροφορίες με αργό τρόπο 9. Δεν μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες
<i>Τύπος υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας</i>	Υπερκινητικότητα: 1. Παρουσιάζουν νευρική-ανησυχία 2. Φλυαρούν 3. Κινούνται υπερβολικά 4. Κινούνται συνεχώς, τρέχουν και αγγίζουν τα αντικείμενα γύρω τους 5. Δεν παραμένουν ήρεμα σε συμμετοχικές δραστηριότητες 6. Αδυναμία να μείνουν σε μία θέση ή ένα χώρο Παρορμητικότητα: 1. Είναι ανυπόμονα 2. Εκφράζουν άστοχες απαντήσεις και απρεπή σχόλια 3. Διακόπτουν τους άλλους στις συζητήσεις και τις δραστηριότητες
<i>Συνδυασμένος τύπος</i>	Πρέπει να ικανοποιούνται έξι τουλάχιστον συμπτώματα από τύπο ελλειμματικής προσοχής και έξι τουλάχιστον συμπτώματα από τον τύπο υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας.

Πίνακας 1: Τύποι ΔΕΠΥ-Συμπτώματα, (πηγή, U.S. Department of Health and Human Services, 2008)

Η ΔΕΠΥ συνήθως συνυπάρχει με άλλες διαταραχές και προβλήματα (πίνακας 2). Η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων διαταραχών, όπως προαναφέρθηκε προηγουμένως για την περίπτωση της ΔΕΠΥ, ονομάζεται στην ψυχοπαθολογία ως συννοσηρότητα (Παπαδάτος, 2010). Συνήθως τα συμπτώματα δεν συνυπάρχουν απλώς, αλλά επικαλύπτονται δημιουργώντας δυσχέρειες στη διάγνωση της διαταραχής καθώς και στην παρέμβαση για την αντιμετώπισή της. Η ΔΕΠΥ των παιδιών παρουσιάζει σε ποσοστό 44% συνύπαρξη και με άλλη μια διαταραχή (Παπαδάτος, 2010: σελ. 151).

ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	
Ανάγνωση	16%
Μαθηματικά	21%
Μαθησιακά Προβλήματα	
Επανάληψη της τάξης	30%
Εγκατάλειψη σχολείου	30%
Ανάγκη για ειδική αγωγή	40%
Διαταραχές	
Μείζων κατάθλιψη	30%
Κατάθλιψη/ δυσθυμία	48%
Διπολική διαταραχή	90%
Αγχώδεις διαταραχές	27-30%
Ιδιοψυχαναγκαστική διαταραχή	10-30%
Διαταραχή σωματοποίησης	24% τα αγόρια, 35% τα κορίτσια
Εναντιωματική διαταραχή	54-67%
Διαταραχή διαγωγής	44-50%
Κατάχρηση ουσιών	
Τσιγάρα	48%
Αλκοόλ	41%
Προβλήματα κοινωνικών σχέσεων	50%

Προβλήματα με τον ύπνο	
Αϋπνίες	50%
Διαταραχή περιοδικών κινήσεων των άκρων	60%
Διαταραχή αναπνοής κατά τον ύπνο	30%

Πίνακας 2: Η συννοσηρότητα της ΔΕΠΥ, (πηγή : Wilmshurst, 2011: σελ. 366)

Τρόποι παρέμβασης για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ στην παιδική ηλικία αναδεικνύεται σημαντική αφού συνυπάρχει και με άλλες διαταραχές σε υψηλό ποσοστό ενώ πολλά συμπτώματά της διατηρούνται και στην ενήλικη ζωή.

Η φαρμακευτική αγωγή αποτελεί τον ιατρικό τρόπο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ. Τα φάρμακα που χορηγούνται, κυρίως διεγερτικά και αντικαταθλιπτικά, έχουν διαφορετική χρήση, όμως όλα στοχεύουν στη μείωση των συμπτωμάτων και όχι στη θεραπεία της ΔΕΠΥ. Τα φάρμακα πιθανόν να έχουν ορισμένες παρενέργειες, όπως διαταραχή ύπνου, άγχος, ωστόσο αυτές οι ανεπιθύμητες παρενέργειες υποχωρούν και η φαρμακευτική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί ακίνδυνη (U.S. Department of Health and Human Services, 2008). Η φαρμακευτική αγωγή είναι αποτελεσματική, με αποφυγή των πιθανών παρενεργειών, εφόσον ο ειδικός ιατρός παρακολουθεί με σύστημα το παιδί, έχει σαφή κλινική εικόνα και μελετά τις επιδράσεις του φαρμάκου και εάν είναι το κατάλληλο για τη συγκεκριμένη περίπτωση του παιδιού (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2007). Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν επιστημονική άποψη για τη φαρμακευτική αγωγή, ωστόσο με την ημερολογιακή, συστηματική, καταγραφή της συμπεριφοράς του μαθητή, μπορούν να δώσουν συμπληρωματικό υλικό στον ειδικό ιατρό για την κλινική εικόνα του παιδιού.

Το μοντέλο της τροποποίησης της συμπεριφοράς αποσκοπεί να βελτιώσει ορισμένες συμπεριφορές της ΔΕΠΥ για την απόκτηση λειτουργικών σχέσεων στην κοινωνική συναναστροφή. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφορικής παρέμβασης, ο μαθητής αυτοκαθοδηγείται λεκτικά, σε προκαθορισμένα και μικρά βήματα, ώστε να εδραιώσει μια αποδεκτή συμπεριφορά στο κοινωνικό πλαίσιο εκμάθησής της (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2011). Με την εκδήλωση της αποδεκτής συμπεριφοράς ο μαθητής ενισχύεται άμεσα για τη διατήρησή της.

Το μοντέλο της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναφέρεται στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠΥ. Συνοπτικά, περιλαμβάνει διευθετήσεις στον χώρο για λόγους ασφάλειας, ειδικές γωνίες χαλάρωσης, προσωπικό χώρο εργασίας με περιορισμένο οπτικό υλικό για να μην ευνοεί τη διάσπαση και δημιουργία κανόνων της τάξης συμβατών στις δυνατότητες του μαθητή με ΔΕΠΥ (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010)

Ελληνικές έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ

Η έρευνα των Κάκουρου, Παπαηλιού, Μπαδικιάν (2006) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ αναδεικνύει τις λανθασμένες τους αντιλήψεις για την αιτιολογία της ΔΕΠΥ. Το συγκεκριμένο πόρισμα είναι σημαντικό αφού, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, η λανθασμένη αντίληψη επηρεάζει και την παρέμβαση τους για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Επίσης, η έρευνα παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την *αυτό-ικανότητα* τους για τη διαχείριση της διαταραχής, την οποία τη θεωρούν ανάλογη της εμπειρίας. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη για μια πολυεπίπεδη αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ.

Ο Δημάκος (2007) ερευνώντας τις πραγματικές γνώσεις και τις πεποιθήσεις, γνώσεις που νομίζουν ότι έχουν, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας διαπιστώνει ότι οι τελευταίες αυξάνονται με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Σημαντική ερευνητική επισήμανση είναι ότι οι περισσότερες σωστές απαντήσεις συγκεντρώνονται γύρω από τη συμπτωματολογία σε αντίθεση με τις απαντήσεις της αντιμετώπισης των φαινομένων της Διαταραχής. Επίσης, ως καταληκτική σημείωση παρατίθεται η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΔΕΠΥ, θεωρώντας την όχι μόνο σκόπιμη, αλλά και απαραίτητη αφού η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ δε συνοδεύεται από άλλα είδη παρεμβάσεων, όπως η φαρμακευτική (σελ. 158).

Η έρευνα της Αντωνοπούλου και των συνεργατιδών της (2010) επιβεβαιώνει τις δύο προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις ελλείψεις γνώσεις για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Σημαντική παρατήρηση των ερευνητριών, για την ανάγκη ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εννοούν ως αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ, τη διδακτική, χωρίς αναφορές στη φαρμακευτική παρέμβαση (σελ. 172). Τέλος, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι, σε σύγκριση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναλογία ανάμεσα στην ικανότητα αντιμετώπισης ΔΕΠΥ και στην εμπειρία αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ (Κάκουρος κ.ά., 2006), η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και η εμπειρία με παιδιά ΔΕΠΥ δεν είναι οι προϋποθέσεις που βελτιώνουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά η επιμόρφωση στα θέματα της διαταραχής.

Μια συγκριτική θεώρηση των παραπάνω, σημαντικών, ερευνών αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων σχετικά με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ, όμως δε συμβαίνει και το ίδιο για τις παρεμβάσεις για τη διαχείριση της διαταραχής. Επίσης, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία δε φαίνεται να είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή διαχείριση της ΔΕΠΥ, αλλά η επιμόρφωση στα σχετικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης δε διαθέτουν μεγάλη προϋπηρεσία, είναι κυρίως αναπληρωτές από το 2009 και το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης είναι πρόσφατο, ωστόσο, έχουν επιμόρφωση από τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής, είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος Ειδικής Αγωγής, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή πιστοποιημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, μεταξύ των ερευνητών υπάρχει ομοφωνία, παρά τη χρήση διαφορετικών όρων, για ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ. Η αξιοποίηση και των τριών παρεμβάσεων, ως πολυπαραγοντικό μοντέλο, παρουσιάζει την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ δημιουργώντας ένα συστημικό δίκτυο συνεργασιών, γονέων, εκπαιδευτικών και ιατρών (Golse, 2009). Επίσης, ο

συνδυασμός των παρεμβάσεων μειώνει μακροπρόθεσμα το μέγεθος της δόσης του φαρμάκου (Γιαννοπούλου, 2008).

Μεθοδολογία υλοποίησης της ερευνητικής πρότασης

Για τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τη ΔΕΠΥ θα μοιραστεί ερωτηματολόγιο, το οποίο θα δοθεί την άνοιξη ώστε οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης να έχουν τοποθετηθεί, αφού είναι όλοι αναπληρωτές, και να έχουν μια επαρκή χρονική επαφή με τους μαθητές με ΔΕΠΥ. Το ερωτηματολόγιο θα μοιραστεί ηλεκτρονικά στα σχολεία, αλλά σε συνεννόηση με σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και τις πρωτοβάθμιες Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Αθηνών που γνωρίζουν σε ποια σχολεία της περιφέρειας τους υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει περιπτώσεις ΔΕΠΥ. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων έχει επιλεγεί το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 3 μέρη και περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις.

Το Α΄ Μέρος περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Το Β΄ Μέρος αποτελείται από τις ερωτήσεις 6-20 και αναφέρεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα βασικά και δευτερεύοντα συμπτώματα της ΔΕΠΥ.

Οι πρώτες 14 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, πενταβάθμια κλίμακα Likert, και στο τέλος υπάρχει μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προσφέρουν εύκολη συμπλήρωση, συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Ενώ η ερώτηση ανοικτού τύπου προσφέρει τη δυνατότητα να φανεί εάν οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τα βασικά από δευτερεύοντα συμπτώματα της ΔΕΠΥ.

Το Γ΄ Μέρος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 21-25 και αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 21, 22, 23 είναι ανοικτού τύπου και διερευνούν αντίστοιχα το φαρμακευτικό, το συμπεριφορικό και τον εκπαιδευτικό τρόπο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ. Η ερώτηση 24 είναι κλειστού τύπου και ζητά από τον εκπαιδευτικό να απαντήσει εάν έχει εμπειρία από ένα συνδυασμό παρεμβάσεων στη διαχείριση της ΔΕΠΥ. Η ερώτηση 25, εφόσον έχει απαντηθεί θετικά η ερώτηση 23, μελετά εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στο πολυπαραγοντικό μοντέλο παρέμβασης και εάν εγκρίνουν την εφαρμογή του.

Λειτουργικοί ορισμοί

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο όρος *πολυπαραγοντικό μοντέλο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ* προτιμάται σε σχέση με όρους όπως η πολυεπίπεδη, η συνδυαστική, η ολιστική παρέμβαση, οι οποίοι είναι συνώνυμοι, προκειμένου να τονιστούν οι συγκεκριμένοι παράγοντες, τα φάρμακα, οι εκπαιδευτικές ενέργειες και η τροποποίηση της συμπεριφοράς, που βοηθούν στην αποτελεσματική διαχείριση της.

Επίσης, οι ορισμοί των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ, όπως και οι υπότυποι της που αναπτύχθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υιοθετούνται από το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV-TR της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας και όχι από ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, αφού το συγκεκριμένο διαγνωστικό εγχειρίδιο δεν προβλέπει την διάγνωση της ΔΕΠΥ, ή *Διαταραχή*

Υπερκινητικότητα (ΔΥΚ) όπως την αναφέρει, σε περιπτώσεις συνοσηρότητας (Λιβανίου, 2004).

Καθορισμός πληθυσμού- δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης οι οποίοι έχουν εμπειρία με μαθητές ΔΕΠΥ την τρέχουσα σχολική χρονιά. Το δείγμα της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία των πρωτοβάθμιων εκπαίδευσης Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Αθήνας, όπου είναι και ο μεγαλύτερος όγκος αναπληρωτών παράλληλης Στήριξης. Η επιλογή του δείγματος έχει γίνει με επιλεκτική δειγματοληψία αφού επιλέγονται μόνο οι εκπαιδευτικοί της Αθήνας. Η επιλεκτική δειγματοληψία, ως τρόπος συλλογής δεδομένων, παρουσιάζει δυσκολίες στη γενίκευση των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), αλλά οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης για περιπτώσεις ΔΕΠΥ είναι συγκριτικά λιγότεροι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει διαφορετικές περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και επιπλέον βρίσκονται σε πανελλαδικό επίπεδο κυρίως στην Αθήνα.

Είδη δεδομένων-Παραδοχές της έρευνας

Τα δεδομένα του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου είναι ποιοτικά, αφού τα στοιχεία αναφέρονται στα προσωπικά στοιχεία του εκπαιδευτικού. Ειδικά οι απαντήσεις που προκύπτουν από τις ερωτήσεις 3, 4 ελέγχουν εάν οι ερωτώμενοι έχουν ειδική γνώση για τα θέματα της ειδικής αγωγής, αφού μπορεί να προκύψουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος και τη στιγμή που ερωτούνται να έχουν κάνει ανάληψη υπηρεσίας, ως αναπληρωτές, αλλά να μην έχουν επιμορφωθεί ακόμα σε θέματα ειδικής αγωγής.

Τα δεδομένα που θα προκύψουν από το Β΄ μέρος έχουν ποσοτική φύση αφού επιδιώκεται να αναδειχθεί ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Διευκρινίζεται ότι τα συγκεκριμένα δεδομένα θα αποτελούν περιγραφική αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών χωρίς αναζήτηση ερμηνειών.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από το Γ΄ μέρος είναι ποιοτικά, αφού θα αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παρεμβάσεις της διαχείρισης της ΔΕΠΥ. Επίσης, στο τρίτο μέρος επιδιώκεται ένας συσχετισμός των τρόπων αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ με το πολυπαραγοντικό μοντέλο.

Επαναλαμβάνεται η επισήμανση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι πτυχιούχοι τμήματος Ειδικής Αγωγής ή Γενικής Αγωγής και συνεπώς έχουν γνώση ή επιμόρφωση σχετικά με τα θέματα της ΔΕΠΥ, για αυτό γίνεται χρήση εξειδικευμένων όρων, όπως οι *συμπεριφορικές τεχνικές*. Επιλογικά, δεν επιδιώκεται να υπάρξει συσχετισμός μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης των συμπτωμάτων και της αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α. & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις Δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

(ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 162-180. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.pi-schools.gr/>

Γιαννοπούλου, Ι. Γ. (2008) Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Στο Χ. Ξενάκη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σελ 287-302). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Δημάκος, Κ. Ι., (2007). Τι γνωρίζουν και τι νομίζουν ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). *Επιστημονική Επιτηρίδα Αρέθας, IV*, σελ 151-161. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.elemedu.upatras.gr/>

Δουβαρά, Ε. & Τσάτσου, Β. (2012). Η συγγραφική και ερευνητική δραστηριότητα για τη ΔΕΠ-Υ στην Ελλάδα. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.), *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση* (σελ. 355-372). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο & Βούλα Αγαπητού Χαλμπέ.

Κάκουρος, Ε., Παπαηλιού, Χ. & Μπαδικιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής

Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 117-130. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://openarchives.gr/>

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. Χ. (2011). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ 267-302). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.

Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ στην πορεία της ανάπτυξης. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.), *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ): θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σελ. 19-56). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση (στις εκδόσεις Γρηγόρης).

Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α. & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες: κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχία Ελληνικής Ιατρικής* 2012, 29(5): 562-576.

Στασινός, Δ. (2013). *Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Golse, B. (2009). Πώς πρέπει να διαπραγματευτούμε την υπερκινητικότητα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Στο Ε. Λαζαράτου (Επιμ.), *Ψυχική αναστολή και υπερκινητικότητα* (σελ. 3-14). Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.

Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2009).

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(7):894-921. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2013, από

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Doi:10.1176/appi.books.9780890423349

West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *School International Psychology*, 26 (2), 192-208.

Kos, J. M., Richdale, A. L. & Hay, D. A. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53 (2), 147-160. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.tandfonline.com/>

Stormont, M., & Stebbins, M. S. (2005). Preschool teachers' knowledge, opinions and educational experiences with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 28 (1), 52-61. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2013, από <http://eric.ed.gov/>

U.S. Institute of Mental Health (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). National Institute of Health: Bethesda. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2013, από <http://www.nimh.nih.gov>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή/ε συνάδελφε,

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει στόχο να διερευνήσει το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης σχετικά με τα βασικά και δευτερεύοντα φαινόμενα της ΔΕΠΥ καθώς και τη γνώμη τους για ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη διαχείρισή της.

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική, οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Ο χρόνος που χρειάζεται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι μικρός για αυτό σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε με προσοχή. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για την υλοποίηση της έρευνας.

Ευχαριστώ, εκ των προτέρων, για τον χρόνο σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Συμπλήρωσε τα παρακάτω στοιχεία βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι

1. Φύλο: ☐ Γυναίκα ☐ Άνδρας

2. Ηλικία: _____ (να την γράψετε με αριθμούς)

3. Πτυχίο: ☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

4. Επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής : ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. Χρόνια προϋπηρεσίας: _____ (να τα γράψετε με αριθμούς)

B. ΤΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΕΠΥ

Κυκλώστε το βαθμό που σας αντιπροσωπεύει από το 1 έως το 4 όπου :

1=διαφωνώ απόλυτα , 2= διαφωνώ , 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ ,

4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.

Κατά τη γνώμη σας ένα μαθητής παρουσιάζει τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ όταν:

6. Προσέχει αλλού καθώς του μιλάμε

1 2 3 4 5

7. Σε στιγμές που είναι ευδιάθετος, ξαφνικά, γίνεται οξύθυμος

1 2 3 4 5

8. Έχει αρκετούς καβγάδες με τους συμμαθητές του

1 2 3 4 5

9. Ορισμένα του σχόλια είναι άσχετα με το θέμα συζήτησης

1 2 3 4 5

10. Έχει ελάχιστους φίλους στο διάλειμμα

1 2 3 4 5

11. Εγκαταλείπει την ολοκλήρωση μιας εργασίας

1 2 3 4 5

12. Σηκώνεται από το θρανίο του

1 2 3 4 5

13. Σε διαγωνίσματα ανησυχεί ότι δεν θα τα καταφέρει

1 2 3 4 5

14. Ξεχνάει να φέρει εργασίες, τετράδια

1 2 3 4 5

15. Αρνείται να υπακούσει τους κανόνες της τάξης

1 2 3 4 5

16. δυσκολεύεται στο μάθημα των Μαθηματικών

1 2 3 4 5

17. Κάνει αδιάκριτες ερωτήσεις στους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς

1 2 3 4 5

18. Κουνάει τα πόδια του νευρικά

1 2 3 4 5

19. Παρουσιάζει δυσκολίες κατά την ανάγνωση

1 2 3 4 5

20. Αναφέρετε 4 παραδείγματα που θεωρείτε, χωρίς περιγραφές, ότι αποτελούν δευτερεύοντα συμπτώματα:

1.

2.

3.

4.

Γ. ΤΡΟΠΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

21. Ποια είναι η άποψή σας για τη φαρμακευτική αγωγή σε παιδιά με διάγνωση της ΔΕΠΥ;

22. Πιστεύετε ότι οι συμπεριφορικές τεχνικές βοηθούν στη διαχείριση της ΔΕΠΥ;

23. Εσείς ποιες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ενέργειες κάνετε που βοηθούν στη διαχείριση της ΔΕΠΥ;

24. Έχετε εργαστεί με το συνδυασμό των παρεμβάσεων φαρμακευτική αγωγή, συμπεριφορικές τεχνικές και φαρμακευτική αγωγή για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ;

ΝΑΙ ☐

☐ **ΟΧΙ**

25. Αν ναι, αναφέρετε λόγους που θα εφαρμόζατε πάλι το συνδυασμό παρεμβάσεων:

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τζανοπούλου Κυριακή
Σύμβουλος Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας
ktzanopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Τα χαρισματικά παιδιά, δεν αποτελούν ομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα, αλλά χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, είναι αδιαμφισβήτητες και καθορίζονται από τα ειδικά ταλέντα τους και τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης τους. Στον ετερογενή πληθυσμό τους, συμπεριλαμβάνεται μια ομάδα διπλά ιδιαίτερων παιδιών. Η διπλή ετερογένεια συνίσταται στην ταυτόχρονη συνύπαρξη χαρισματικότητας και ακαδημαϊκών δυσκολιών. Αυτοί οι διπλά αποκλίνοντες από το μέσο όρο μαθητές, κινδυνεύουν να μην αναγνωριστούν, και να στερηθούν την ειδική στήριξη που δικαιούνται. Συχνά δε, εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, που απορρέουν από την πρόωρη γνωστική ανάπτυξή τους, από λανθασμένους χειρισμούς του περιβάλλοντός τους και από την έλλειψη έγκαιρης και σφαιρικής διάγνωσης. Η έγκυρη και έγκαιρη εκπαιδευτική και συμβουλευτική παρέμβαση είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των μαθητών αυτών, οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν από πλήθος εξατομικευμένων προγραμμάτων, τα οποία ενισχύουν τις ικανότητές τους και τους μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις αδυναμίες τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Χαρισματικότητα; Διπλή Ιδιαιτερότητα; Συναισθηματική Ανάπτυξη; Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά; Τρόποι παρέμβασης

Abstract

Gifted children are not an homogeneous population but are characterized by heterogeneity. Their special educational needs are indisputable and determined by their special talents and their particular way of thinking. In their heterogeneous population, a group of both-gifted and learning disabled children is included. Dual heterogeneity consists of the simultaneous coexistence of charisma and academic difficulties. These pupils are at risk of not being recognized and deprived of the specific support they are entitled to. Often, they show up problematic behaviors, stemming from their early cognitive development, mismanagement of their social environment, and lack of timely and comprehensive diagnosis. A valid and timely educational and counseling intervention is crucial to the development of these students, who can benefit from a multitude of personalized programs that enhance their skills and learn them to manage their weaknesses.

Keywords: Giftedness; Twice exceptionality; Emotional Development; Special features; Way of intervention

Εισαγωγή

Ο όρος **Ανάπτυξη**, είναι μια γενική ψυχολογική έννοια, που αναφέρεται σε συστηματικές αλλαγές των ανθρώπινων όντων από τη στιγμή της σύλληψής τους, έως το θάνατό τους. Έχει πολλές πτυχές, διαφορετικούς ρυθμούς, συγκεκριμένη σειρά και συντελείται βαθμιαία. Σύμφωνα με τον Erikson, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διανύει τα αναπτυξιακά του στάδια, επηρεάζει την αυτο-εικόνα του.

Η έννοια του εαυτού (Αυτοαντίληψη – Αντίληψη του Εγώ – Αυτό-εικόνα),είναι μια γνωστική δομή, δηλαδή μια πεποίθηση για το ποιοι είμαστε και δεν είναι σταθερή (Woolfolk, 2005). Έχει να κάνει με τη σιγουριά που αισθανόμαστε χάρη στις επιτυχίες μας, όπως και με την εμπιστοσύνη ότι μπορούμε να αποκτήσουμε νέες ικανότητες και να πετύχουμε στόχους (Πιντέρης 2006).

Η Αυτοεκτίμηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση. Είναι μια γνώμη για το ποιοι είμαστε. Μια αξιολόγηση του εαυτού μας (Woolfolk, 2005). Σύμφωνα με τον Bandura, η «αίσθηση της αξιοσύνης»καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο λειτουργεί, εντείνει τις προσπάθειές του και συμπεριφέρεται, προκειμένου να επιτύχει το στόχο του (Ρίζος, 2011).

Με τον όρο **Συναισθήματα** εννοούμε ψυχικές διεγέρσεις. Έχουν βιολογική βάση και συσχετίζονται με τις ερμηνείες που κάνουμε. Οι ερμηνείες αυτές σύμφωνα με τον Πιντέρη (2006), καθορίζονται α) από την Αυτοθεώρησής μας (Αυτοπεποίθηση και Αυτοεκτίμηση), β) από το πώς αντιλαμβανόμαστε το Περιβάλλον μας (δηλ. από το πώς βλέπουμε τον κόσμο γύρω μας) και γ) από τις Προσδοκίες μας από τον εαυτό μας και τη ζωή (δηλ. από το πώς πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να είμαστε εμείς και πώς το περιβάλλον μας). Αποτελούν δε, έμμεσα ή άμεσα κίνητρα της συμπεριφοράς μας (Παπαγιαννάκη, Πέτσιου&Τζανοπούλου, 2016).

Η σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού διανύει στάδια που έχουν γίνει αντικείμενο διερεύνησης πολλών αναπτυξιακών μοντέλων (Ιγνατίου-Καραμανώλη, χ.χ.). Το εύλογο ενδιαφέρον για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών αναπτύχθηκε από την αρχαιότητα, για να εξελιχθεί ερευνητικά κυρίως τη δεκαετία του 1950 (Ρίζος, 2011).

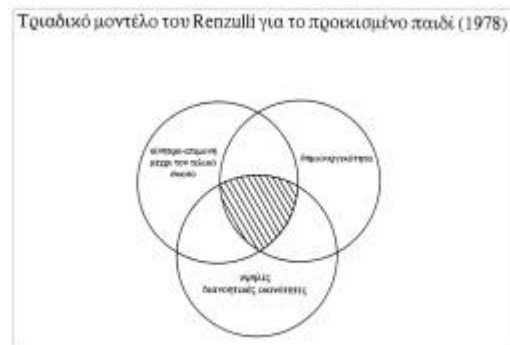
Μέρος 1ο. Ανάπτυξη χαρισματικών παιδιών

1.1.Ορισμός χαρισματικότητας

Ο πλέον λειτουργικός και αποδεκτός σήμερα ορισμός της χαρισματικότητας, διατυπώθηκε από τον J. Renzulli, με το μοντέλο των τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων (Γιαννάκου-Κίτσου,1998· Ρίζος, 2011).

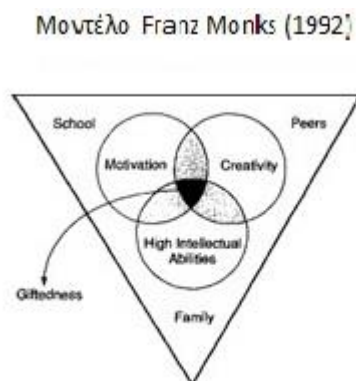
Ο J. Renzulli, αναγνωρίζει τη χαρισματικότητα ως απόρροια αλληλεπίδρασης τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Άνω του μέσου όρου α) διανοητική ικανότητα, β) επιμονή και αφοσίωση στο στόχο και γ) δημιουργικότητα. Χαρισματικά και ταλαντούχα, θεωρεί τα παιδιά που κατέχουν και εφαρμόζουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης (Matthias, 2006· Θεοδωρίδου, 2006· Λόξα, 2004· Ρίζος, 2011).

Σχήμα 1



Ο Franz Monks, συμπληρώνει αργότερα το μοντέλο του Renzulli, προσθέτοντας το στοιχείο του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Συμπεριλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και τους όμοιους – συνομηλίκους, ως καθοριστικούς παράγοντες για την ομαλή εξέλιξη των ατομικών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας (Θεοδωρίδου, 2006· Ρίζος, 2011).

Σχήμα 2



1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών

Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις «εν δυνάμει» δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών, αναφέρονται από τον Ρίζο:

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα Χαρασματικών παιδιών και πιθανά Προβλήματα - Αντιδράσεις	
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΙΘΑΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ
Αποκτούν και διατηρούν πληροφορίες εύκολα και γρήγορα.	Βαρύνονται, απογοητεύονται και ανυπομονούν με τους άλλους, απεχθάνονται τη ρουτίνα.
Εκφράζουν έντονη περιέργεια και εμμονή στη λεπτομέρεια.	Εκφράζουν προκλητικές, ενοχλητικές ερωτήσεις και εμμονή σε όσα ενδιαφέρει.
Διαθέτουν ισχυρά εγγενή κίνητρα.	Επιθεκνύουν ισχυρογνωμοσύνη και αντιστέκονται στην καθοδήγηση.
Διασκεδάζουν με την επίλυση δύσκολων προβλημάτων, ενώ διαθέτουν μεγάλη ικανότητα αφαιρετικής, συνθετικής και παραγωγικής σκέψης.	Αντιστέκονται σε στερεοτυπικές πρακτικές και προβληματικές διαδικασίες.
Επιδιώκουν κατανόηση της σχέσης αιτίας-αιτιατού.	Δεν απεσκονίζονται σε ασφαλές και απλό σκεπτικό απαντήσεων και επιχειρούν να ερμηνεύσουν και τα πιο ανεξήγητα φαινόμενα.
Εκτιμούν και επιδιώκουν την αλήθεια, την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Τείνουν προς τον αλτρουισμό και τον ιδεαλισμό.	Εκφράζουν έντονες ανθρωπιστικές ανησυχίες και συχνά επιδιώκουν μη πραγματοποιήσιμες, ιδεατές μεταρρυθμίσεις, με συνέπεια να νιώθουν θλίψη, απογοήτευση και οργή.
Επιδιώκουν να οργανώνουν και να συντονίζουν τα πράγματα και τους ανθρώπους.	Επινοούν περίπλοκους κανόνες και διαγράφουν ένα ηγετικό προφίλ, που συχνά εκλαμβάνεται ως αλαζονεία και αυταρχικότητα.
Διαθέτουν ευρύ, πλούσιο λεξιλόγιο και μεγάλη κανονικότητα χειρισμού του υλικού.	Εκφράζουν κυριαρχικές τάσεις στις συζητήσεις και χαρακτηριστική διάθεση, βαριούνται το σχολείο και την παρέα των συνομήλικων.
Θέτουν μακρόπνοους στόχους και αξιολογούν πολύ υψηλές προδοκίες από τον εαυτό τους και τους άλλους. Εκδηλώνουν τάσεις τελεμανίας και κριτικής διάθεσης για τους άλλους.	Προβαίνουν σε έντονη αυτοκριτική, πολλές φορές αισθάνονται ανεπάρκεια και παραπούνται από προσπάθειες λόγω του φόβου της αποτυχίας. Εκδηλώνουν χαμηλή ανεκτικότητα και ανυπομονησία προς τους άλλους.
Επιδεικνύουν μεγάλα αποθέματα δημιουργικής και ερευνητικής σκέψης, εκφράζουν ασυνήθιστες, «παράξενες» ιδέες και απεσκονίζονται σε πρωτότυπους τρόπους μελέτης.	Σε πολλές των περιπτώσεων αντιμετωπίζονται σκεπτικώς από το περιβάλλον και πιθανόν να θεωρηθούν εκκεντρικά ή ακόμη και απροσάρμοστα.
Παρουσιάζουν μεγάλη εστίαση προσοχής σε θέματα του άμεσου ενδιαφέροντος τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα.	Παραμελούν καθήκοντα και ανθρώπους κατά την ασχολία τους με ένα θέμα, ενώ εμφανίζουν εκνευρισμό και πεσματική στάση, όταν παρουσιάζονται εμπόδια, έλλειψη προόδου ή απρόσμενες διακοπές.
Διαθέτουν ευαισθησία, ενσυναίσθηση και συναπθηματική ένταση και βάθος.	Γίνονται ασυνήθιστα εύλωτα στην κριτική των άλλων, ενώ συχνά αντιμετωπίζονται ως ανώριμα, βιώνοντας τον κυνισμό και την απόρριψη των συνομήλικων.
Επιδεικνύουν μεγάλη ενεργητικότητα και συνεχή επαγρύπνηση.	Απογοητεύονται από την αδράνεια και την έλλειψη προκλήσεων, ενώ συχνά στερούνται ξεκούρασης και ύπνου.
Προτιμούν την εξατομικευμένη, ανεξάρτητη εργασία.	Χαρακτηρίζονται αλαζονικά και υπεροπτικά από το περιβάλλον, που λειτουργεί απορριπτικά προς αυτά.
Διαθέτουν ευρύ, πολυεπίπεδο και ενίοτε αταίριαστο πεδίο ενδιαφερόντων.	Πολυδιασπώνται και σε πολλές των περιπτώσεων αποδιοργανώνονται ή αγχώνονται λόγω της έλλειψης χρόνου και της ποικιλίας των θεμάτων, που ασχολούνται.
Επιδεικνύουν αισθήματα ελευθερίας, ανεξαρτησίας και ανταποδοτικότητας.	Δύσκολα συμμορφώνονται και συμβιβάζονται με προκαθορισμένους ρόλους και «κανονικές» μορφές συμπεριφοράς, ενώ οδηγούνται σε επαναστατικές ιδέες και μορφές συμπεριφοράς, που συχνά επφέρουν κυρώσεις και κοινωνική αποστροφή.
Διαθέτουν δυνατό «εγώ» και έντονο το συναίσθημα της «δωροετικότητας».	Βιώνουν τη μοναξιά, την αποξένωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς σε πολλές των περιπτώσεων το «δωροετικό» εκλαμβάνεται ως επιήνιο και αποβλητέο από το άμεσο περιβάλλον.
ΠΗΓΗ: Ρίζος Γ.-Η περίπτωση των χαρακτηριστικών παιδιών-Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών σελ. 80	

1.3. Κίνδυνοι κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών

Η μη αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών, εγκυμονεί κοινωνικο-συναισθηματικούς κινδύνους καθώς τα φέρνει αντιμέτωπα με αυξημένες δυσκολίες και εκδηλώσεις προβληματικών αντιδράσεων. Όσο δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, επιβαρύνονται με άγχος και ανασφάλεια, κλείνουν στον εαυτό τους, και δεν προσαρμόζονται καλά στο περιβάλλον τους (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998* Ρίζος, 2011).

Οι συνήθεις κίνδυνοι που μπορεί να διαταράξουν την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, καταγράφονται από τους ερευνητές, ως εξής: α) Ύπαρξη «διπλής ιδιαιτερότητας» (twiceexceptionality), β) Θέματα, δυσγχρονισμού και γ) Συνήθεις ψυχολογικές πτυχές και εκφάνσεις, όπως τελειομανία ή υπο-επίδοση στο σχολείο (Ρίζος, 2011).

Οι προαναφερόμενοι κίνδυνοι, συνήθως αλληλοεμπλέκονται και δεν εμφανίζονται μεμονωμένα σε ένα παιδί.

1.3.1. Διπλή Ιδιαιτερότητα

Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80 και καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών, που παράλληλα με τη χαρισματικότητα, μπορεί να ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα¹⁰⁰, να παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο, δυσκολία συγχρονισμού κινήσεων, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες¹⁰¹, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ΔΕΠΥ¹⁰² (AD/HD) (Λόξα, 2004:50), ελλείμματα στην οπτική επεξεργασία, διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας, χωρικό αποπροσανατολισμό κ.ά. (Ζήκα, χ.χ.).

Αυτή η ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα κατηγορία μαθητών, με εξαιρετική και άνω της αναμενόμενης για τη χρονολογική της ηλικία νοητική ικανότητα, παρουσιάζει σημαντική ανομοιογένεια επίδοσης στις διαφορετικές ακαδημαϊκές περιοχές. Οι δε προκλήσεις που αντιμετωπίζει τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στην καθημερινή ζωή, είναι πολλαπλές (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010* Ρίζος, 2011).

¹⁰⁰ Ο Αυτισμός, ή αλλιώς Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΦ), είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τους άλλους και τον κόσμο γύρω του. Άρα επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο επικοινωνεί και σχετίζεται με τους άλλους, επισύροντας δυσκολίες στην Κοινωνικότητα, και στην Επικοινωνία. Οδηγεί σε Ακαμπτο τρόπο σκέψης, ενώ σχετίζεται και με Αισθητηριακές ευαισθησίες ("Αυτισμός ή ΔΑΦ. Τι είναι;", 2016).

¹⁰¹ Οι Δυσκολίες Μάθησης αφορούν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που επηρεάζουν κυρίως συγκεκριμένους τομείς της σχολικής μάθησης (όπως ακουστική κατανόηση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή και ορθογραφία), αλλά και της καθημερινής ζωής των παιδιών. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών που χαρακτηρίζουν αυτή την κατάσταση, η οποία έχει πολλές όψεις αλλά και κληρονομική βάση τις περισσότερες φορές (Πολυχρόνη, 2011).

¹⁰² Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές. Τα πυρηνικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, είναι η **διάσπαση προσοχής**, η **παρορμητικότητα** και η **υπερκινητικότητα** και προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής προσαρμογής ή σχολικής απόδοσης ("Τι είναι η ΔΕΠΥ;", χ.χ.).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές αναφέρονται ως **2E** (Twice/DoubleExceptional) ή **GLD, GT/LD** (Gifted-LearningDisabled) και μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες: α) Σε μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η χαρισματικότητα αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία: Αυτοί βρίσκονται αντιμέτωποι με τις αυξημένες απαιτήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, την ώρα που οι ίδιοι είναι ανοργάνωτοι και οι εργασίες τους ατημέλητες. Το χάσμα αυξάνει καθώς μεγαλώνουν, δεν έχουν κίνητρα και θεωρείται ότι τεμπελιάζουν. β) Σε μαθητές στους οποίους δεν έχει εντοπιστεί ούτε η χαρισματικότητα ούτε η μαθησιακή δυσκολία: Εμφανίζουν αλληλοεπικάλυψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και παρουσιάζουν το προφίλ ενός μέσου μαθητή. Βρίσκονται σε δεινή εκπαιδευτική θέση, καθώς αποκλείονται από κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα και αγωνίζονται χωρίς καμία στήριξη και γ) Σε μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η μαθησιακή δυσκολία αλλά όχι η χαρισματικότητα: Αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου λόγω του υπονοούμενου μηνύματος, ότι έχουν κάτι το οποίο θα πρέπει να διορθωθεί, ενώ τα προγράμματα στα οποία εντάσσονται (συνήθως σε Τμήματα Ένταξης), επικεντρώνονται μονόπλευρα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Λόξα, 2004·Σαρίδου& Παπαδοπούλου, 2010).

1.3.2. Δυσυγchronισμός

Η χαρισματικότητα και κατ' επέκταση και η διπλή ιδιαιτερότητα, σχετίζονται με την κατάσταση της ασυγchronίας – δυσυγchronισμού (Σαρίδου& Παπαδοπούλου, 2010), που υποδεικνύει την αναπτυξιακή ασυμβατότητα νοητικών, κινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Η αντιληπτική ικανότητα και η συναισθηματική ωριμότητα των χαρισματικών παιδιών, δεν συμβαδίζουν (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998), με αποτέλεσμα να αισθάνονται δυσφορία. Η κατάσταση αυτή δεν συνιστά παθολογία, αλλά αναδεικνύει την ετεροβαρή ανάπτυξη του παιδιού, τόσο σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (Ρίζος, 2011).

1.3.3. Συνήθειες Ψυχολογικές πτυχές (Τελειομανία και Υποεπίδοση)

Η τελειομανία εκφράζεται με τη συνεχή προσπάθεια των παιδιών να αποφύγουν τα λάθη και τη μετριότητα, θέτοντας εξαιρετικά υψηλούς στόχους απόδοσης για τον εαυτό τους. Εστιάζουν σ' αυτό που «θα έπρεπε να είναι», νιώθοντας δυστυχισμένα με αυτό «που είναι». Ως εκ τούτου, ασκούν συνεχή αρνητική αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση, ενώ ανησυχούν υπερβολικά για τις κρίσεις των άλλων (Μουστάκα, 2017). Διακατέχονται από συναισθήματα αποθάρρυνσης, μελαγχολίας, ακόμη και κατάθλιψης (Ρίζος, 2011). Αυτό το γνώρισμα, οδηγεί μερικούς από τους χαρισματικούς μαθητές στο να χρονοτριβούν και να παραιτούνται από την ολοκλήρωση των εργασιών τους, βασισμένοι στην πεποίθηση, πως δεν είναι αρκετά καλοί (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013).

Οι χαρισματικοί μαθητές που υπο-επιδίδουν, δεν πιστεύουν πως μπορούν να είναι νικητές, εστιάζουν στην αποτυχία και παραιτούνται (Rimm, 2008). Τα αίτια δεν έχουν οργανική προέλευση, και η διάρκεια της υπο-επίδοσης μπορεί να είναι περιστασιακή ή χρόνια. Το πιο επίμονο και συχνό χαρακτηριστικό τους, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνοδεύεται από μια αίσθηση χαμηλού προσωπικού ελέγχου στη ζωή τους (Ρίζος, 2011).

Μέρος 2ο. Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά

2.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα διπλά ιδιαίτερων παιδιών

Πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, ταυτίζονται με αυτά των χαρισματικών. Μπορεί κανείς να τα περιγράψει ως «ανορθόδοξους-αποκλίνοντες διανοητές» (divergentthinkers), που βλέπουν τον κόσμο μέσα από ένα «ζευγάρι διορθωτικών φακών», ή μέσα από ένα «ηλεκτρονικό μικροσκόπιο». Βλέπουν δηλαδή πράγματα, που οι άλλοι ούτε καν τα φαντάζονται. Τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, τις βιώνουν σπουδαιότερες από τα πραγματικά γεγονότα και πολλές φορές νιώθουν ότι διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, χωρίς να καταλαβαίνουν το γιατί (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Οι απαντήσεις και ο τρόπος σκέψης τους διακρίνεται από ατέλειωτες αποχρώσεις του «γκρι». Ένα γεγονός, δεν είναι ποτέ απλώς αληθινό ή λανθασμένο, λογικό ή παράλογο, άδικο ή σωστό, «άσπρο» ή «μαύρο». Διακρίνουν διάφορα νοήματα και υποβόσκουσες λεπτομέρειες και προσλαμβάνουν διάφορα και κάποιες φορές αντιθετικά μηνύματα, που τους προκαλούν σύγχυση ή και ενόχληση. Συνεπώς, ο ακριβής προσδιορισμός, και η ευκρίνεια δεδομένων και καταστάσεων, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να καθορίσουν και να ξεδιαλύνουν σχέσεις και αποφάσεις. Έχουν έντονη την ανάγκη να κατανοήσουν τον κόσμο των άλλων, όπως επίσης να χτίσουν και να νοηματοδοτήσουν το δικό τους κόσμο. Ο προβληματισμός τους πάνω σε ζητήματα ηθικής, θρησκείας, ανθρωπισμού και κοινωνικής υπευθυνότητας εμφανίζεται σε μικρότερη ηλικία και με μεγαλύτερη ένταση από τους συνομηλίκους (Ρίζος, 2011). Αφοσιώνονται σε ότι τους ενδιαφέρει και είναι επίμονοι. Τους αρέσει να προκαλούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους και είναι εξαιρετικοί στο να λύνουν προβλήματα με δημιουργικούς τρόπους. Εμφανίζουν ελλειμματική ικανότητα εκτέλεσης εντολών, ακουστικής επεξεργασίας, αποστήθισης, επεξεργασίας λεπτομερειών, οργάνωσης και διαχείρισης χρόνου, ενώ είναι πάρα πολύ καλοί στην λεκτική και στην αφηρημένη κατανόηση. Συχνά αισθάνονται μοναξιά, καθώς δεν συγχρονίζονται με τον κοινωνικό περίγυρο και είναι μάλλον αφέλεις, κοινωνικά αδέξιοι, και συχνά φοβισμένοι. Δεν τους είναι εύκολο να εκφράζονται λεκτικά, παρόλο που διαθέτουν ανώτερο λεξιλόγιο ενώ συχνά δεν κατανοούνται ή παρεξηγούνται (Bracamonte, 2010· Hayes, 2016). Καταλήγουν να αποκρύπτουν ή να απαρνούνται τη διαφορετικότητά τους, με συνέπεια την αντιπαραγωγική διάθεση, την κοινωνική απομόνωση ή απόσυρση, τη δειλία, συναισθήματα απόγνωσης και μοναξιάς, και χτίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ρίζος, 2011).

2.2. Συναισθηματική ανάπτυξη διπλά ιδιαίτερων παιδιών

Οι συναισθηματικές δυσκολίες των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, εκπορεύονται σε σημαντικό βαθμό και από τις ειδικού τύπου δυσκολίες τους. Συναισθήματα όπως θυμός, άγχος, απογοήτευση, κόπωση και θλίψη, εξατομικεύονται και επηρεάζουν τις ζωές των παιδιών αυτών και κατ' επέκταση και των οικογενειών τους. Βιώνουν απογοήτευση, ματαίωση, ευαισθησία στην κριτική, παραίτηση, και ανησυχία, ενώ δυσκολεύονται να ηρεμήσουν (Παπαναστασίου, χ.χ.). Τα παιδιά αυτά είναι πολύ ευαίσθητα συναισθηματικά και νιώθουν βαθύτερα τα συναισθήματα ή τα παθήματα των άλλων (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Κρατούν μια σκληρή στάση αυτοκριτικής και διακατέχονται από «εσωτερική ένταση», που ονομάστηκε «συναισθηματική χαρισματικότητα» από τον Piechowski (2003). Αυτή η συναισθηματική

διαφορετικότητα, έχει ως αντίκτυπο κάποιες δυσκολίες εξωτερικής προσαρμογής. Για παράδειγμα δυσκολεύονται να συμβιβαστούν με κοινωνικές προσδοκίες και πολιτισμικές νόρμες, ενώ συχνά ανακύπτουν προβλήματα με τους συνομήλικους και προτιμούν τη συναναστροφή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας (Ρίζος, 2011).

Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διπλά ιδιαίτερων παιδιών καταγράφονται από την Hayes:

Πίνακας 2

Ψυχολογικές εκφάνσεις Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών
Έχουν ενσυναίσθηση (εμπαθητική κατανόηση)
Συγκινούνται και συγκλονίζονται από τα συναισθήματα και τη συναισθηματική ένταση των άλλων
Συνδέονται βαθιά με αυτούς που αγαπούν
Είναι πολύ πιο ώριμα από την ηλικία τους
Η συναισθηματική τους ανάπτυξη είναι ασύγχρονη
Είναι πολύ ευαίσθητα - Τραυματίζονται εύκολα συναισθηματικά
Μπορεί να έχουν υπαρξιακή θλίψη
Είναι τελειομανή
Συχνά έχουν ψυχαναγκασμούς και εμμονές
Είναι παρορμητικά
Έχουν θέματα με άγχος και φοβίες
Έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το εαυτό τους
Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πιστεύουν πως ξεγελούν τον άλλο όταν δίνουν καλή εντύπωση. Αισθάνονται πως έχουν προσποιηθεί.
Είναι άκαμπτοι ως προς την τήρηση κανόνων, τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία
Μοιάζουν αλαζόνες
Βαριούνται, απογοητεύονται και δυσχαιρένονται πολύ από παραδοσιακούς ρυθμούς μάθησης και αντίστοιχες πρακτικές
"Διαλύονται" κάτω από πίεση
Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων
ΠΗΓΗ: Hayes, M. - Characteristics of Twice Exceptional (2e) Children

Ο Dabrowski μίλησε για τις υπερδιεγέρσεις και για το πώς τα χαρισματικά παιδιά έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία σε ποικίλες περιοχές (Ψυχοκινητική, Αισθησιακή, Φαντασιακή, Διανοητική, Συναισθηματική). Η Υπερδιέγερση, είναι μια απόκριση στο ερέθισμα διαφορετική από το αναμενόμενο. Αυτό σημαίνει πολύ πιο έντονη αντίδραση και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το συνηθισμένο, με αφορμή ένα ερέθισμα που μπορεί να είναι πολύ μικρό. Εμπλέκει όχι μόνο ψυχολογικούς παράγοντες αλλά μια υπερευαισθησία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Tolan, 1999). Οι έρευνες γύρω από τη σχέση μεταξύ υπερδιεγέρσεων και χαρισματικότητας, εμφανίζουν θετική συσχέτιση. Οι υπερδιεγέρσεις, εμφανίζονται με ιδιαίτερη ένταση

και πολυπλοκότητα από πολύ νωρίς στο χαρισματικό παιδί και δεν αποτελούν συναισθηματική ανωριμότητα.

Πίνακας 3

Τυπολογική απεικόνιση και εκφράσεις της συναισθηματικής υπερδιέγερσης	
ΤΥΠΟΣ	ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ
Συναίσθημα	θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα, ακραίες και πολύπλοκες φυσιολογικές καταστάσεις, αναγνώριση και ταύτιση με τα συναισθήματα των άλλων, γέλιο και κλάμα, χαρά και λύπη ταυτόχρονα
Σώμα	«πεντομένο» στο μάχι, «λυμένο» γόνατα, κοκκίνισμα, φούσκωμα, έξηλη
Αναστολή	δακρύα, ντροπή, ματαίωση, ευχή
Μνήμη	ικανότητα ανάσυρσης πληροφοριών και ανέκδοτων με κατατηστικό τρόπο και ρυθμό
Φόβος	ανησυχία για το θάνατο, απώγηση, άγχος, μελαγχολία, καταθλιπτική τάση
Σχέσεις	ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και τάση προσκόλλησης, ενδιαφέρον και ευαισθησία για τους άλλους, προσκόλλησης σε ζώα, μοναξιά, δυσκολία προσαρμογής σε νέες συνθήκες
Εαυτός	υπερβολική αυτό-αξιολόγηση και σκληρή αυτο-κριτική, συναισθήματα αντεπίστασης και κατωτερότητας

ΠΗΓΗ: Ρίζος Σ. Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών-Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών

Η συναισθηματική υπερδιέγερση, μπορεί να εκδηλωθεί με φοβίες, φόβους, εμμονές, αμηχανία, συστολή, ντροπαλότητα, ανησυχία για το θάνατο, ανησυχία για τους άλλους, κατάθλιψη και συναισθήματα μοναξιάς (Hayes, 2016). Το παιδί, είναι πιθανόν να ερμηνεύσει τη συναισθηματική του ένταση υπό το πρίσμα της απόκλισης και να καταλήξει πως κάτι δεν πάει καλά με τον εαυτό του. Αν η στάση των σημαντικών «άλλων» δεν είναι ενσυναισθητική και υποστηρικτική, μπορεί να οδηγηθεί από πολύ μικρή ηλικία στην απελπισία, στην απόγνωση, αλλά και στον κυνισμό. Είναι σημαντικό να κατανοήσει ότι, οι όποιες συναισθηματικές του εντάσεις, είναι φυσιολογικές και όχι συναισθηματικές ανισορροπίες. Είναι ευαισθησίες και όχι αδυναμίες (Ρίζος, 2011).

Τα παιδιά, για να διαχειριστούν τα ισχυρά και απειλητικά τους συναισθήματα όπως άγχος, υπερβολική θλίψη ή άλλες αποδιοργανωτικές συναισθηματικές εμπειρίες, αλλά και για να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας (Παπαδόπουλος, 2018). Οι μηχανισμοί άμυνας, είναι προστατευτικά (αμυντικά) τεχνάσματα του Εγώ, που έχουν σκοπό να μειώσουν την ψυχική ένταση και να διατηρήσουν την ψυχική ισορροπία (Σπετσιώτου, 2010). Τα αμυντικά πρότυπα συγκεντρώνονται γύρω από την εξάρτηση, την κυριαρχία, ή γύρω από ένα συνδυασμό τους (Rimm, 2008).

Μέρος 3ο. Διάγνωση και Παρέμβαση

3.1. Η σημασία της διάγνωσης

Η διπλή διαφοροποίηση από τον «μέσο όρο», των παιδιών εκείνων που ταυτόχρονα με τη χαρισματικότητα, έχουν και μαθησιακές δυσκολίες, τα οδηγεί στο να νιώθουν σαν να αποτελούν μέρος δύο διαφορετικών κόσμων. Η συνεχής πάλη μεταξύ νοητικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δυσκολιών, τα οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικών αυτοαντιλήψεων μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010). Συνεπώς, η ανάγκη έγκαιρου εντοπισμού τους είναι επιτακτική και χρειάζεται να προσπεράσει τις μετρήσεις, προκειμένου να μη βρεθούν αντιμέτωπα με ένα εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών και να αναπτύξουν πιθανά διανοητικούς και συναισθηματικούς συμβιβασμούς (Ρίζος, 2011 Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010).

3.2.Εμπόδια διάγνωσης

Ο ετερογενής πληθυσμός των διπλά ιδιαίτερων παιδιών είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση με ελλιπή αναγνώριση, εξαιτίας α) των πολλαπλών πιθανών συνδυασμών χαρισματικότητας και ιδιαιτερότητας, β) της αλληλοεπικάλυψης ικανοτήτων και αδυναμιών και γ) του γεγονότος ότι οι φορείς της εκπαίδευσης δεν μπορούν εύκολα να αποδεχθούν την ταυτόχρονη συνύπαρξη χαρισματικότητας και ιδιαιτερότητας. Οι παιδαγωγοί, συνήθως επισημαίνουν και προτάσσουν τις δυσκολίες του παιδιού, αγνοώντας παντελώς τη χαρισματικότητα, καθώς δεν είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν, σε αντίθεση με τις μαθησιακές δυσκολίες (Ρίζος, 2011).

Το αποτέλεσμα είναι, τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωστεί, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής να βιώνουν έναν πραγματικό εφιάλτη. Διακατέχονται από έντονη σύγχυση και ανησυχία. Κυριολεκτικά υποφέρουν, μη μπορώντας να διαχειριστούν την παράλληλη ύπαρξη χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών ώστε να αποδώσουν ανάλογα με τις πραγματικές ικανότητές τους. Η διάγνωση αποτελεί ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας, ενώ πρόκειται για μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011:39).

3.3.Έγκαιρη και Έγκυρη ανίχνευση

Τα κριτήρια ερμηνείας της χαρισματικότητας, επηρεάζουν τις διαδικασίες ανίχνευσής της. Τέτοιες είναι σταθμισμένα τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια κ.ά. (Θεοδωρίδου, 2006). Η αξιολόγηση, είναι αναγκαίο να ξεπερνάει τις μετρήσεις, και να λαμβάνει υπόψη της, τις εκτιμήσεις - υποδείξεις των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του (αυτοαξιολόγηση-αυτοπαρουσίαση) (Σαρίδου-Παπαδοπούλου, 2010 Ρίζος, 2011). Παρά τη διχογνωμία που επικρατεί στο χώρο των ειδικών, σχετικά με την καταλληλότερη ηλικία για αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού, η πλειονότητα συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι ο εντοπισμός είναι σκόπιμο να γίνει όσο το δυνατό νωρίτερα. Η πρόωγη αναγνώριση, αποφορτίζει το παιδί από την ευθύνη των ελλείψεών του και το αναπτρώνει ψυχικά (Ντόβας & Κατσουράνη, 2017). Επιπλέον επιτρέπει τη στήριξή του, ενώ αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και κρίσιμη προϋπόθεση για την μετέπειτα εξέλιξή του (Ρίζος, 2011).

3.4. Τρόποι παρέμβασης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, τόσο για την ανίχνευση/εντοπισμό, όσο και για την προσαρμογή της διδασκαλίας, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Σαρίδου& Παπαδοπούλου, 2010), ενώ μια καλή σχέση γονέων και σχολείου, είναι προς το συμφέρον των παιδιών.

Οι υποστηρικτικές δραστηριότητες μπορούν να επιλεγούν και να εξατομικευτούν, μέσα από ποικίλες εναλλακτικές λύσεις, ανάλογα με το παιδί και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα:

α) Κατά καιρούς έχουν γίνει προτάσεις για προφορική εξέταση των διπλά ιδιαίτερων μαθητών χωρίς χρονικό περιορισμό και για συνεργατικές δραστηριότητες που να εστιάζουν στις δυνάμεις παρά στις αδυναμίες τους (Johnsen&Kendrick, 2005· Σαρίδου& Παπαδοπούλου, 2010). Η συνήθης εκπαιδευτική παρέμβαση, τους εντάσσει σε Τμήμα Ένταξης, καλύπτοντας μονόπλευρα τις ανάγκες τους, ενώ ένα «διπλά διαφοροποιημένο» αναλυτικό πρόγραμμα θα αντιστάθμιζε τις δυνατότητες και τα μαθησιακά τους ελλείμματα, δίνοντάς τους αυτό που συνήθως τους λείπει: στρατηγικές αντιστάθμισης των δυσκολιών τους (Johnsen&Kendrick, 2005). Να μάθουν δηλαδή να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο και την πληροφορία, αξιοποιώντας μεταγνωστικές ικανότητες (Ρίζος, 2011). Η ενεργή συμμετοχή τους στην διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης και στην επιλογή του περιεχομένου της θεωρείται σημαντική, καθώς τους βοηθάει να αυτορυθμίζονται και να αυτοαξιολογούνται (Σαρίδου-Παπαδοπούλου, 2010).

β) Οι Πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, γιατί συνδέουν πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας (Μπαστέα, 2014).

γ) Η αξιοποίηση ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στην εκπαίδευση και στην ψυχαγωγία παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αναγνωρισμένη. Προσφέρει ένα προβλέψιμο και ελεγχόμενο περιβάλλον από κοινωνικά ερεθίσματα, βοηθώντας έτσι την προσοχή και τη συγκέντρωση, αρκεί να υποστηρίζει με καθοδήγηση και διαφοροποίηση (Λυμπουδής, χ.χ.).

δ) Το μοντέλο του Gardner κατακτά έδαφος στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί. Διακρίνει πολλαπλούς τύπους ευφυΐας: γλωσσική, λογική-μαθηματική, χωρική, σωματική-κινησιολογική, μουσική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, που οδηγούν σε διαφορετικά στυλ μάθησης και βοηθάει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (Γιαννακουδάκης& Φουντουλάκη, 2008· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, χ.χ.).

ε) Η συμβουλευτική προσέγγιση παιδιών και γονέων, είναι ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθότι το υποστηρικτικό κλίμα στην οικογένεια, θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας υγιούς ανάπτυξης ενός διπλά ιδιαίτερου παιδιού (Λόξα, 2004· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Η αποδοχή, η στήριξη και η ενδυνάμωση, είναι καθοριστικής σημασίας για μια ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Νικολάου, 2017). Η εκπαιδευτική συμβουλευτική, εστιάζει σε αυτές τις ιδιαίτερες ανάγκες, γεγονός που την καθιστά θεμελιώδους σημασίας (Ρίζος, 2011). Βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και αναπτύσσονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Μακροπρόθεσμα αποκτούν σιγουριά για τις ικανότητές τους (Johnsen&Kendrick, 2005). Τα παιδιά, είναι σημαντικό ν' αποκτήσουν προσωπικούς στόχους και να συνδεθούν συναισθηματικά **με αυτούς**. Ο συναισθηματικός δεσμός με το στόχο, εμποδίζεται πολύ συχνά από τους ενήλικες που

εστιάζουν στους στόχους που οι ίδιοι θέτουν για τα παιδιά. **Μέσα από τη συμβουλευτική, οι γονείς επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους ως εξωτερικοί παρατηρητές και βοηθούν το παιδί στη δική του στοχοθεσία (“Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους”, χ.χ.).**

στ) Μια πολύ σημαντική παράμετρος των υπηρεσιών προσωπικής ανάπτυξης είναι και η επαγγελματική συμβουλευτική, ως διαδικασία ενδυνάμωσης, που ενισχύει την αυτογνωσία την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των συμβουλευόμενων (Τασσιόπουλος, 2015: 25). Η διαδικασία μετάφρασης της αυτό-αντίληψης σε εργασιακή αυτό-αντίληψη μπορεί να καταστεί πολύπλοκη, χρονοβόρα και επίπονη υπόθεση για τα χαρισματικά παιδιά. Η Freeman θεωρεί ότι η επαγγελματική καθοδήγηση για τα χαρισματικά παιδιά, πρέπει να ξεκινά ακόμη και από το δημοτικό σχολείο (Ρίζος, 2011).

ζ) Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης και της καθοδήγησης των χαρισματικών παιδιών, πολλές χώρες έχουν καθιερώσει το θεσμό των «μεντόρων». Τα παιδιά συνδέονται με σημαντικές προσωπικότητες - αυθεντίες, οι οποίες λειτουργούν γι αυτά ως δάσκαλοι, σύμβουλοι, φίλοι και κυρίως ως πρότυπα για μίμηση. Παράλληλα θα μπορούσε να εφαρμοστεί ο θεσμός του PeerMentoring/Tutoring, καλύπτοντας την ανάγκη των παιδιών αυτών για ευκαιρίες επικοινωνίας με πραγματικά ισότιμους συνομήλικους και θα τα διευκόλυνε να εκφραστούν (Ρίζος, 2011).

η) Για τη διεκδίκηση και προάσπιση του θεμελιώδους δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, αναπτύσσεται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, η συνηγορία (advocacy). Βρίσκει εφαρμογή σε προβλήματα υγείας και ποιότητας ζωής ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ή κοινοτήτων. Προσφέρει τις υπηρεσίες της προς τους γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν δύσκολες για εκείνους καταστάσεις, ως προς την εκπαιδευτική κοινότητα, το κράτος και τη δημόσια διοίκηση (Μοσκοφίδου, Μίγγος&Κουγιουμτζής, 2018). Η αυτο-συνηγορία από την άλλη, σχετίζεται με την ικανότητα να παίρνει κάποιος αποφάσεις για τον εαυτό του, γνωρίζοντας και υπερασπίζοντας τα δικαιώματά του όπου χρειάζεται (Ζήκος & Ξενάκη, 2018).

θ) Ο Θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης, μιας διαδικασίας μέσα από την οποία συγκρούσεις καυγάδες εντάσεις και οχλήσεις μεταξύ μαθητών επιδιώκεται να επιλύνονται ειρηνικά, μπορεί να μετατρέψει το τυχόν ανταγωνιστικό κλίμα σε κλίμα συνεργασίας και να συνεισφέρει στην προάσπιση των δικαιωμάτων και των παιδιών της ειδικής αγωγής. Στη διαδικασία συνδράμουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές-μεσολαβητές (“Σχολική Διαμεσολάβηση – Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας”, 2013).

ι) Πολύ περισσότερο στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, τα χαρισματικά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν σε θερινά σχολεία ή κατασκηνώσεις, και να παρακολουθήσουν δημιουργικά προγράμματα σε σχέση με το Διαδίκτυο, τη Ρομποτική, την Επιστήμη & Μηχανολογία, την Επαγωγική & Απαγωγική λογική, τη Λογοτεχνία, STEMsummerschools που υποστηρίζουν την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση κ.ά. (Ρίζος, 2011* “Νέα προγράμματα για το 2014-2015 του Κέντρου για Χαρισματικά-Ταλαντούχα Παιδιά”, 2014* “STEMSummerSchool”, 2018).

ια) Η παιγνιοθεραπεία, συνεισφέρει στην κοινωνική, συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική ανάπτυξη των διπλά ιδιαίτερων παιδιών. Απευθύνεται σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές,

μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες κ.ά. Μέσα από ελεύθερο παιχνίδι, και από τεχνικές δημιουργικής έκφρασης (κίνηση, ζωγραφική, κουκλοθέατρο, πηλό, αφήγηση κ.α.), τα παιδιά εκφράζουν και εξερευνούν συναισθήματα και εμπειρίες. Επεξεργάζονται και διαχειρίζονται δύσκολες ή τραυματικές εμπειρίες και βιώματα ώστε να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και να χτίσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους. Τα αναπτυξιακά στάδια που έχουν διαταραχθεί ανακτώνται στη θεραπεία (Καλλογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015· “Παιγνιοθεραπεία”, χ.χ.).

ιβ) Οι τέχνες (εικαστικά, χορός, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος), αντιπροσωπεύουν όψεις της έκφρασης και της επικοινωνίας των μαθητών. Θεατρολογικές, παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές παράμετροί τους, βρίσκουν εφαρμογή στην ειδική αγωγή (Παρούση, 2018). Η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο, λειτουργεί επικουρικά για τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά συναισθήματα, σκέψεις και ιδέες. Τα ενεργοποιεί και τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν αυτό που ονομάζουμε οπτικό γραμματισμό. Δηλ. τη δυνατότητα επικοινωνίας με την οπτική γλώσσα, ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών, και συναισθημάτων, με τρόπο που κανένα άλλο σύστημα συμβόλων δεν μπορεί να μιμηθεί. Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, χρησιμοποιούνται ως διευκολυντικά ή θεραπευτικά μέσα, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μιχαηλίδου & Πετρά, χ.χ.).

ιγ) Το σημερινό σχολείο, συνήθως δεν προσφέρει επαρκή στήριξη στα χαρισματικά ή στα διπλά ιδιαίτερα παιδιά. Συνεπώς, οι γονείς είναι αυτοί που καλούνται να καλύψουν το κενό, αναζητώντας εξωσχολικές δραστηριότητες και διεξόδους για το παιδί τους, όπως επισκέψεις με δραστηριότητες σε μουσεία, ζωολογικούς κήπους, βιβλιοθήκες, συναυλίες, ταξίδια και οργανωμένες εκδρομές στη φύση (Γκόλτσιου, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Ο πληθυσμός των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, δεν μοιράζεται απαραίτητα κοινά γνωρίσματα. Οποσδήποτε όμως μοιράζεται κοινά προβλήματα (Λόξα, 2004), είτε αυτά είναι κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως (εσωτερικά-ενδογενή), προερχόμενα από μια χρονικά ασύμμετρη ανάπτυξη, είτε είναι προβλήματα αλληλεπίδρασης με το άμεσο περιβάλλον (εξωτερικά- εξωγενή), τα οποία σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που αυτό χειρίζεται τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους (Ρίζος, 2011). Τα περισσότερα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, ξεκινούν με την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο, καθώς αυτό δεν μπορεί να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τις ανάγκες τους.

Η διπλή ιδιαιτερότητα, απαιτεί προσοχή στην αναγνώριση, προσεκτική επιλογή των διαγνωστικών εργαλείων αξιολόγησης, συνεχή προσαρμογή του υποστηρικτικού προγράμματος (Λόξα, 2004) καθώς και εξατομικευμένη συμβουλευτική προσέγγιση, που να υποστηρίζει εκτός από τον μαθητή και την οικογένειά του. Όπως διαπιστώνεται, τα συναισθήματα είναι το έδαφος πάνω στο οποίο αναπτύσσονται οι νοητικές λειτουργίες (Zimmer, 2008), ενώ η επιτυχία στη ζωή δεν σχετίζεται με ένα υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης, αλλά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και με τις «μαλακές» δεξιότητες- softskills (Goleman, 1998). Συνεπώς, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να υποστηρίζουν τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών, μαθαίνοντάς τα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων. Τα παιδιά ενδυναμώνονται και αυτονομούνται, μέσα από μια διαδικασία αναγνώρισης και αποδοχής τόσο των

δυνατοτήτων τους, όσο και των ορίων τους (Zimmer, 2008: 166). Επειδή τα προβλήματα επικοινωνίας και τα αισθήματα απομόνωσης που βιώνουν οι μαθητές αυτοί, αυξάνονται καθώς περνούν τα χρόνια, εκτός κι αν γίνουν κάποιες παρεμβάσεις (Λόξα, 2004), γονείς κι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποδέχονται τις όποιες διαφορές, ν' απενοχοποιούν και ν' απελευθερώνουν τα παιδιά και να τους παρέχουν ποικίλους τρόπους έκφρασης και να διαχείρισης των χαρισμάτων τους (Θεμελή, 2011* Ρίζος, 2011). Ένα σχολείο ανοικτό για όλους ενδιαφέρον και ευέλικτο, που θα καταφέρει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών, θα βοηθήσει την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και την αυτοεκτίμησή τους (Μαβή, κ.ά., 2018*Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013* Ρομποτή,2013* Φραγκάκη, 2011). Το περιβάλλον που θα εμπνεύσει τους μαθητές, θα καταφέρει να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει το ταλέντο τους, ενώ αντίθετα ένα αποθαρρυντικό περιβάλλον θα αναστείλει τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση τη χαρισματικότητά τους (Λόξα, 2004), με αποτέλεσμα να επικρατήσει η «διαταραχή» και όχι η ευφυΐα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Bracamonte M. (2010). Twice-exceptional Students: Who Are They and What Do They Need? Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2017 από: http://www.2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html

Giger, M. (2007). Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2018 από http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html

Hayes, M. (2016). Characteristics of Twice Exceptional (2e) Children. Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου, 2018 από <https://medium.com/@bigmindsunschool/characteristics-of-2e-children-5ad7d3c91c38>

Johnsen, S.& Kendrick, J. (2005). Teaching Gifted Students with Disabilities. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου 2018 από https://books.google.gr/books?id=1POL4W4_2JgC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=dole+2000+gifted&source=bl&ots=Zp5T9CHn_L&sig=0q4CiZ_ULafeOI51Tn30A48UGpg&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjv88iC5aTZAUI2ywKHfxAB-4Q6AEIPDAD#v=onepage&q=dole%202000%20gifted&f=false

Miller, A. (1981). The Drama of the Gifted Child. Originally published as Prisoners of Childhood. Basic Books Inc.

Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern Case Western Reserve University School of Medicine. Underachievement Syndrome: Psychological Defensive Patterns. Στο Pfeiffer, S. (2008). Handbook of giftedness in children *Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Florida: Florida State University, Tallahassee, USA.

Rimm, S. (2009). How to Motivate a Gifted Boy with Dyslexia. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2018 από http://www.2enewsletter.com/column_rimm_2009_09.html

Tolan, S. (1999). Dabrowski's Over-excitabilities - A Layman's Explanation. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2018 από <http://www.stephanietolan.com/dabrowskis.htm>

Ελληνόγλωσσες

Goleman, D. (1998). Working with emotional Intelligence. Στο Δέγλερης, Ν. & Ξενάκη Χ. (Επιμ.). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας. Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, 2011

STEMSummerSchool! (6 Μαρτίου, 2018). Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://stem.edu.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/stem-summer-school/>

Woolfolk, A. (2005). Ελληνική έκδοση του βιβλίου Educational Psychology. The Ohio State University. New York: Pearson. Στο Μακρή – Μπότσαρη Ε. (Επιμ.). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Μτφρ. Μπαρπάτση, Μ. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ, 2007

Zimmer, K., (2008). Καλλιεργώντας στα Παιδιά μας την Αυτοπεποίθηση... τα εφοδιάζουμε με θάρρος για τη ζωή. Αθήνα: Θυμάρι.

Αυτισμός ή ΔΑΦ. Τι είναι; ΘΕΡΑΠΕΙΝ – Κέντρο Συμβουλευτικών Υπηρεσιών

<https://therapin.gr/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%AE-%CE%B4%CE%B1%CF%86-%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9/>

Γιαννάκου-Κίτσου, Μ. 1998. Παιδιά Σχολικής Ηλικίας με Υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης (Χαρισματικά Παιδιά): Επισήμανσή τους και Εκτίμηση της Κοινωνικής τους Συμπεριφοράς και Προσαρμογής (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Σχολή Επιστημών Υγείας – Ιατρικό Τμήμα – Τομέας Υγείας του Παιδιού – Α΄ Παιδιατρική κλινική, Θεσσαλονίκη.

Γιαννακουδάκης, Ε. & Φουντουλάκη, Ε. (2008). ARISTON Candidates Σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο με βάση την ακαδημαϊκή πραγματικότητα.

Γκόλτσιου, Κ. (χ.χ.). Ευφυΐα/χαρισματικά παιδιά. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.gkoltsiou.gr/el/content/17-euphuia-slash-kharismatika-paidia>

Γκόλτσιου, Κ. (χ.χ.) Χαρισματικά παιδιά: νοημοσύνη, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <https://braining.gr/>

Ζήκα, (χ.χ.) Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (2Ε). Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/231/196>

Ζήκος, Ν. & Ξενάκη, Α. (2018). Συνηγορία και Πολιτικές Ένταξης μαθητών Κοινωνικών Ομάδων στο σχολείο. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Συνηγορία- Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Θεμελή, Ο. (2011). ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ. Ψυχολογική υποστήριξη & αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων – Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευτικών Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ISBN: 978-960-7335-54-8

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Χαρακτηριστικά του Χαρismaticού Μαθητή.

Ιγνατίου-Καραμανώλη, Β. (χ.χ.). Αναπτυξιακά στάδια. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2018 από <http://www.psychotherapeia.gr/ta-anaptyksiaka-stadia/>

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ. & Αβδελίδου, Ε. (2015). Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. www.paizontas.gr

Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.brain.net.gr/paizontas/MANUAL-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%99.pdf>

Λόξα Γ., (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Λαμπροπούλου, Β. & Μαρκάκης, Ε. (Υπ. Έργου). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Λυμπούδης, Β. (χ.χ.). Υπολογιστές και Δυσλεξία. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2018 από <http://eeeek.pie.sch.gr/dyslexia.htm>

Μαβή, Μ., Μπιτσόλα, Κ., Ρίννου, Ι., & Κουγιουμτζής Γ. (2018). Συνηγορία και προστασία Ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Συνηγορία- Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2013). Το σχολείο ενισχύει την υποεπίδοση των χαρισματικών. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2018 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=389593>

Μιχαηλίδου, Μ.& Πετρά, Ζ. (χ.χ.) Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται.

Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2018 από
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/178/143>

Μοσκοφίδου, Σ., Μίγγος, Μ. &Κουγιουμτζής Γ. (2018). Συνηγορία και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική & Συνηγορία – Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Μουστάκα, Ε. (2017).Τελειομανία: Χαρακτηριστικά και αρνητικές επιπτώσεις. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του τελειομανή ανθρώπου; Πώς μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του; Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2018 από
<http://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/41997/teleiomania-xaraktiristika-kai-arnitikes-epiptwseis.html>

Μπαστέα, Α. (2014). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 20-22 Ιουνίου 2014, Αθήνα. τομ. 2014, αρ.2. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.381>. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2018 από
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/381>

Νέα προγράμματα για το 2014- 2015 του Κέντρου για Χαρισματικά - Ταλαντούχα Παιδιά. Ανακοίνωση νέων προγραμμάτων του Κέντρου για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά Center for Talented Youth (CTY) Greece at Anatolia College (6 Νοεμβρίου 2014). Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2018 από
<http://www.anatolia.edu.gr/cmsnews.jsp?CMRCode=1964RGGBF&CMCCode=0101020703&extLang=LG>,

Νικολακάκη, Ι. & Μοίρα, Σ. (2016). Παρεμβάσεις στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας στο σχολικό πλαίσιο – 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016. Τομ. 2016 σσ 844-859 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.990>. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/990>

Νικολάου, Ο. (2017). Συμβουλευτική γονέων χαρισματικών παιδιών. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. 15-18 Ιουνίου 2017. Αθήνα

Ντόβας, Ζ. & Κατσουράνη, Θ. (2017). Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην επιτυχή αντιμετώπιση της δυσλεξίας. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ΕΚΠΑ. 15-18 Ιουνίου 2017

Παιγνιοθεραπεία (χ.χ.). Το Άθυρμα. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.playtherapy.gr/playtherapy/>

Παιγνιοθεραπεία (χ.χ.). Το Έρμα. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://herma-dramatherapy.gr/playtherapy/>

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Τάνταρος, Σ. (Επιμ.) *Δυσκολίες Μάθησης- Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Παπαγιαννάκη, Ν., Πέτσιου, Χ. & Τζανοπούλου, Κ. (2016). Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών - Μελέτη περίπτωσης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία ΠΕΣΥΠ ΑΣΠΑΙΤΕ.

Παπαδόπουλος, Π. (2018). Περίληψη του 5. Και 6. Κεφαλαίου από το βιβλίο της Nancy McWilliams *Ψυχαναλυτική Διάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2018 από <http://www.papapan.gr/issues/15-defence-mechanisms>

Παπαναστασίου, Φ. (χ.χ.). ΔΕΠΥ και Συναισθήματα – Τεχνικές διαχείρισης. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <http://eidikospaidagogos.gr/depy-synaisthimata/>

Παρούση, Α. (2018). Η Τέχνη στην Ειδική Αγωγή. Περίγραμμα μαθήματος - **Κωδικός:** ECD308. **Σχολή-Τμήμα:** Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ανακτήθηκε στις 04 Μαΐου 2018 από: <https://eclass.uoa.gr/courses/ECD308/>

Πιντέρης, Γ. (2006). *Μα, Γιατί Νιώθω Έτσι; Τα συναισθήματα: Πώς Δημιουργούνται; Πώς ελέγχονται;* Αθήνα: Θυμάρι

Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους (χ.χ.) Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2018 από <https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/family-and-kids/280-pos-borime-na-boithisume-ta-pedia-na-thesun-akadimaikis-stochus.html>

Ρίζος, Σ. (2011). Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών – Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και

διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ- Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα.

Ρομποτή, Π. (2013). Μεγαλώνοντας συναισθηματικά υγιή παιδιά. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <http://pnoithrapy.gr/>

Σαρίδου, Χ. & Παπαδοπούλου, Β. (2010). Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2018 από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Saridou_Papadopoulou.pdf

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (χ.χ.). Χαρισματικοί μαθητές: Μπορεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΦΠΨ.

Σπετσιώτου, (2010). Μηχανισμοί Άμυνας και Μάθηση. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2018 από <http://blogs.sch.gr/spetsiotou/archives/1057>

Σχολική Διαμεσολάβηση – Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Συνήγορος του Πολίτη (2013). Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2018 από

<http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf>

Τασιόπουλος Χ. (2015). Πώς επιλέγω επάγγελμα. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων

Τι είναι η ΔΕΠΥ; ADHD-Hellas- Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).(χ.χ.)

Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου από <http://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/ti-einai>

Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα εναλλακτικό μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Νοέμβριος 2011, Λουτράκι . Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/680/692>

Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Μενελία – Μαρία Τολόγλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε60, MSc Ειδικός Παιδαγωγός

mmtologlou@gmail.com

Περίληψη

Το περιεχόμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας σχετίζεται με τις συνεργατικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των πιθανών εμπλεκομένων σε μια τέτοιου είδους συνθήκη. Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά ολιστικά και σε βάθος το περιεχόμενο της συνεργασίας μεταξύ της γενικής εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, των ειδικών επαγγελματιών, του ειδικού παιδαγωγού που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα και των γονέων ενός παιδιού με αναπηρία, που φοιτά σε γενικό σχολείο με υποστήριξη παράλληλης στήριξης και παρακολουθεί πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης σε κέντρο ειδικής αγωγής.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να διασαφηνιστεί με ποιο τρόπο οι ερωτώμενοι προσεγγίζουν εννοιολογικά τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση», «παράλληλη στήριξη», «αναπηρία» και «συνεργασία». Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αναφορικά με την προώθηση της συνεργασίας, αλλά και παραθέτουν τους εμπειρίες τους από τις συνεργατικές πρακτικές. Τέλος, αναφέρονται στις προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συνεργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατικές Πρακτικές; Παράλληλη Στήριξη; Σχολείο; Οικογένεια; Ειδικοί Επαγγελματίες.

Abstract

The content of this research work is related to the practices of partnership that take place among those likely involved in such a treaty. This research focuses holistically and in depth the content of partnership between the general educator, the special educator of parallel support, the professionals, the special tutor who gives education at home and the parents of a disabled child. The last, attends in general school with the assistance of parallel support and in a therapeutic intervention program at a special education center.

The ultimate goal of the survey is to clarify how the participants approach the terms «inclusive education», «parallel support», «disability» and «partnership». Furthermore, it explores the participants' views on educational policy in Greece, in terms of promoting partnership, as well as their experiences. Finally, participants refer to challenges and obstacles that encountered during partnership.

Keywords: Collaboration Practices; Parallel Support; School; Family; Specialists.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερος στόχος είναι η διερεύνηση των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο γενικό σχολείο, καθώς και η μελέτη των απόψεων του δείγματος σχετικά με την αναπηρία, την ενταξιακή εκπαίδευση, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, το πώς δύναται οι συγκεκριμένες νοηματοδοτήσεις να επηρεάσουν τις συνεργατικές πρακτικές, τη συνεργασία, τους τρόπους συνεργασίας, τον ρόλο των συμμετεχόντων, τα εμπόδια και τις προσκλήσεις, αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική. Η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίζεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιο τρόπο προσεγγίζουν εννοιολογικά τους όρους «ενταξιακή εκπαίδευση», «παράλληλη στήριξη» και «αναπηρία»;
 - i. Οι απόψεις του δείγματος σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, την παράλληλη στήριξη και την αναπηρία επιδρούν στη διαμόρφωση των συνεργατικών πρακτικών;
2. Ποιο είναι το νόημα που προσδίδουν στον όρο «συνεργασία»;
 - i. Ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος στον τομέα της συνεργασίας;
3. Ποιες είναι οι εμπειρίες του δείγματος από τις συνεργατικές πρακτικές;
 - i. Ποιοι είναι οι ρόλοι και ο βαθμός συμμετοχής του κάθε εμπλεκόμενου;
 - ii. Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των συνεργαζόμενων μερών;

Ερευνητικά Εργαλεία

Στη παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία με σκοπό την σφαιρική απεικόνιση των απόψεων σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι το ημερολόγιο (από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης), η ημιδομημένη συνέντευξη (μητέρα, γενική εκπαιδευτικός και μία ειδική επαγγελματίας) και η δομημένη συνέντευξη (ο πατέρας, ο ειδικός παιδαγωγός που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον και τέσσερις ειδικοί επαγγελματίες που εργάζονται στο κέντρο ειδικής αγωγής).

Το πρωτόκολλο δομημένης συνέντευξης δόθηκε στα άτομα εκείνα του δείγματος τα οποία ήταν πιο «αποστασιοποιημένα» από την εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία, καθώς και από τη συνεργασία. Η ημιδομημένη συνέντευξη ζητήθηκε από τα άτομα τα οποία διαδραμάτιζαν βαθύτερο και πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία, καθώς και στις συνεργατικές πρακτικές.

Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο και η καταγραφή ημερολογίου από την πλευρά της ερευνήτριας, μιας και χρειαζόταν να φανεί και η δική της οπτική κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Το ημερολόγιο περιελάμβανε καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια συναντήσεων συνεργασίας, αλλά και «ντοκουμέντα»

που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη ή σε τυχαίες περιστασιακές συναντήσεις που γίνονταν με το δείγμα.

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούταν από έντεκα (11) άτομα. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την γενική εκπαιδευτικό (Γ.Ε.) που διδάσκει στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (Π.Σ.) που υλοποιεί το αντίστοιχο πρόγραμμα και τον ειδικό παιδαγωγό (Ε.Π.) που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Επίσης, συμπεριλαμβάνει τους γονείς (Γ.) του παιδιού που φέρει αναπηρία, τους τρεις ειδικούς επαγγελματίες (Ε.Π.) που απασχολούν το παιδί στο ειδικό παιδαγωγικό κέντρο, την υπεύθυνη επόπτρια – συντονίστρια των ειδικών επαγγελματιών, την αρμόδια επόπτρια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς και την υπεύθυνη του κέντρου.

Ακολουθήθηκε η μέθοδος της «βολικής», συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας, μιας και το δείγμα αποτελούνταν από συνεργάτες της ερευνήτριας. Το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και είναι άμεσα διαθέσιμα, αλλά και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen, Manion&Morrison, 2008; Mertens, 2009; Patton, 2002).

Μέθοδος Ανάλυσης – Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αποτελεί μία μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού και είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό στάδιο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας. Το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του και όχι με επιλεκτικό τρόπο (Κυριαζή, 2005). Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων. Επίσης, αφορά την αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων ώστε να χρησιμοποιηθούν για έναν ορισμένο σκοπό, απόρροια της προϋπάρχουσας ανασύνθεσης των τεκμηρίων σε ενότητες (Βάμβουκας, 2010). Στη θεματική ανάλυση, μέσω της κατασκευής θεματικών κατηγοριών, το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται (Grawitz, 2006). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης είναι μία πρόκληση, καθώς ο ερευνητής είναι επιφορτισμένος με ένα ακόμα δύσκολο έργο. Να παραμείνει συνεπής ως προς τις ερευνητικές επιλογές του, αλλά και να διασφαλίσει μία συνεκτική ερευνητική πορεία. Ωστόσο, μέσα από την δυνατότητα που παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος για την επεξεργασία και σύνθεση μεγάλου όγκου πληροφοριών (Julien, 2008; Ιωσηφίδης, 2003), αλλά και παράλληλα το ότι επικεντρώνεται στην ανθρώπινη επικοινωνία (Grawitz, 2006; Weber, 1990) ως βασικό παράγοντα της αλληλεπίδρασης «βοηθά» τον ερευνητή να είναι επικεντρωμένος στο έργο του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου/ειδικών επαγγελματιών και της οικογένειας του παιδιού που φέρει αναπηρία δομούνται πάνω σε μία συγκεκριμένη φιλοσοφία. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, ο τρόπος που γίνονται αντιληπτές οι έννοιες της ένταξης και της αναπηρίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους ρόλους που θα αναλάβει κάποιος στη συνεργασία. Επιπροσθέτως, επηρεάζει

τον βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής. Για τους παραπάνω λόγους, είναι σημαντικό να παρουσιαστεί η θεωρητική πλαισίωση των όρων με στόχο να «δομηθεί» ερευνητικά το θεωρητικό οικοδόμημα της συνεργασίας και να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση διαφορετικών τοποθετήσεων.

Αρχικά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν τρεις κυρίαρχοι τρόποι προσέγγισης της αναπηρίας, που επηρεάζουν μετέπειτα τις υπόλοιπες έννοιες. Το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που εμφανίζεται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το κλινικό. Στο μοντέλο αυτό κατανοείται το πρόβλημα, η συμπεριφορά ή η κατάσταση του ατόμου υπό το πρίσμα της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στο ίδιο το άτομο. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, την αναπηρία ως πρόβλημα του ατόμου, που προκαλείται άμεσα από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας, και η οποία απαιτεί ιατρική φροντίδα που παρέχεται με τη μορφή ατομικής θεραπείας (Thomas&Woods, 2008).

Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η αναπηρία από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει συνεπαγωγικά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια της ένταξης. Είναι σύνηθες το γεγονός, η ενταξιακή εκπαίδευση να ταυτίζεται με την ειδική εκπαίδευση σε ένα πλαίσιο εξατομίκευσης και αφομοίωσης. Σύμφωνα με τον PeterMittler (2000), μέσω της ένταξης, ο καθένας μπορεί να διαμορφώσει τον εαυτό του. Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης, η ένταξη πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας» (Armstrong, 2004). Γενικά, η ένταξη είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που δεν σχετίζονται με την ειδική αγωγή και αφορούν το γενικό σχολείο συνολικά. Δεν αποτελεί, λοιπόν, αυτοσκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το μέσο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η συνεργασία είναι η τομή ποικίλων συνιστωσών και συνισταμένων. Είναι το «σημείο 0», όπου τα άτομα συνεργάζονται για την, από κοινού, επίτευξη στόχων. Σχετίζεται τόσο με την οικογένεια, το σχολείο όσο και με τους συμμετέχοντες ως άτομα, οι οποίοι αποφασίζουν και πράττουν από κοινού προς την ίδια στοχοθεσία και κατεύθυνση (Cowan, Swearer&Sheridan, 2004).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί η ανάγκη για τη μελέτη των συνεργατικών πρακτικών. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας και ειδικών επαγγελματιών επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτοεικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού λειτουργώντας συμπληρωματικά και συντονισμένα, να επικοινωνούν αμφίδρομα και σε σταθερή βάση, να χρησιμοποιούν κοινή γλώσσα να έχουν κοινό προσανατολισμό και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στο παιδί (Christenson&Sheridan, 2001).

Πρέπει να αναφερθεί ότι, παλαιότερα, οι εμπειρίες και οι απόψεις των γονέων για τα ανάπηρα παιδιά τους δεν υπολογίζονταν ως αξιόλογες, καθώς θεωρούταν ότι δεν ήταν αντικειμενικοί. Ο συναισθηματισμός ως προς την αναπηρία, από τον οποίο θεωρούταν ότι διακατέχονταν, τους εμπόδιζε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Εντούτοις, σήμερα έχει προκύψει η ανάγκη να γνωστοποιούνται οι απόψεις και οι εμπειρίες των γονέων για όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ανάπηρων παιδιών τους.

Από την προοπτική του σχολείου ή των ειδικών επαγγελματιών, η συνεργασία, συνήθως υποδηλώνει ότι οι επαΐοντες - ειδικοί αποφασίζουν και οι γονείς συμφωνούν. Για παράδειγμα, όπως επισημαίνει η Φτιάκα για τη σχέση σχολείου και οικογένειας (2001, σελ. 144), *"Είναι σαφές ότι οι ρίζες της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου ήταν« το σχολείο υπαγορεύει, το σπίτι συνεργάζεται »- σχεδόν καθόλου συνεργασία. Αυτό που τα σχολεία είχαν για μεγάλο χρονικό διάστημα ονομάζεται partnership ή ακόμη και collaboration, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ρύθμιση της οικογενειακής ζωής και μια «σχέση» υπαγορευόμενη από το σχολείο με τους δικούς της όρους. Οι γονείς απλά αναμενόταν να συμμορφωθούν. "*

Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά οι ειδικοί επαγγελματίες ή οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στη συνεργασία, ενώ οι γονείς περιθωριοποιούνται. Το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα, είναι το πιο σύνηθες που εμφανίζεται στη συνεργατική σχέση, σύμφωνα με το οποίο ο γονέας και ο ειδικός επιστήμονας έχουν μια παραδοσιακή σχέση, όπου ο δεύτερος κάνοντας χρήση της επαγγελματικής του θέσης και εμπειρίας προβαίνει σε κρίσεις, αλλά και αναλαμβάνει να πάρει τις αποφάσεις. Σε αυτό το μοντέλο οι γονείς είναι απλοί πληροφοριοδότες και δεν λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις, αλλά και ούτε τους συμβουλευεται ο ειδικός επαγγελματίας για αυτές, διατηρώντας έναν παθητικό και εκτελεστικό ρόλο (Dale, 2008; Case, 2000). Ωστόσο, το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα που κυριάρχησε στην έρευνα, απορρέει από την κλινική προσέγγιση και πρεσβεύει την παραδοσιακή σχέση γονέα και ειδικού επιστήμονα, σύμφωνα με την οποία οι ειδικοί επιστήμονες κάνοντας χρήση της επαγγελματικής τους θέσης και εμπειρίας προβαίνουν σε κρίσεις και αναλαμβάνουν τον έλεγχο των αποφάσεων. Φαίνεται συνεπώς, ότι η οικογένεια περιορίζεται στο επίπεδο μόνο της παροχής πληροφοριών. Οι γονείς δεν παίρνουν μέρος στις αποφάσεις, αλλά ούτε έχουν και συμβουλευτικό ρόλο σε αυτές. Ο ρόλος τους, δηλαδή, είναι παθητικός και εκτελεστικός. Γενικά, δεν επικρατούν αρχές δημοκρατίας και διαλόγου, οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι με τον γονέα να βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της ιεραρχίας, αλλά και να απαξιώνεται.

Αποτελέσματα

Στην ερευνητική μελέτη που διεξήχθη διαφάνηκε ότι οι κλινικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρέασαν στο μέγιστο βαθμό την ένταξη του παιδιού με αναπηρία. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι το παιδί παραμένει αποκλεισμένο και στιγματισμένο, μέχρι και σήμερα. Γενικά, οι ερωτώμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να ταυτίζουν την ενταξιακή με την ειδική εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, προσέδιδαν στην αναπηρία κλινικά χαρακτηριστικά, γεγονός που υποδεικνύει ένα κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι, συμμετέχοντες δίνουν στην πρακτική της παράλληλης στήριξης το νόημα της «κανονικοποίησης» και της αυτονομίας, σχήμα οξύμωρο, μιας και δεν εξηγούν πως επιτυγχάνεται η αυτονομία, ενώ βρίσκεται ένας άνθρωπος δίπλα στο παιδί, συνεχώς, που το βοηθά να συμβαδίζει με το γενικό σύνολο.

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η συνεργασία προκύπτει ως αναγκαιότητα από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς απαιτείται σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2009). Μολαταύτα, η γενική εκπαιδευτικός είναι αποστασιοποιημένη από τη συνεργατική πρακτική, κρατώντας απέναντι τους γονείς, τους ειδικούς επαγγελματίες και τον ειδικό

παιδαγωγό που παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον. Υφίσταται μια τυπική συνεργασία μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, που τη θεωρεί κατώτερη. Αυτό, ωστόσο, που θα έπρεπε να συμβαίνει είναι να υφίσταται ενός τύπου συνεργατική διδασκαλία, η οποία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της αρχής της συνυπευθυνότητας, ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou - Sideri&Vlachou, 2006)

Ωστόσο, επειδή το παιδί περνάει τον περισσότερο χρόνο μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα έπρεπε να υφίσταται ουσιαστική συνεργασία που θα βοηθούσε στην εξέλιξη και την αυτονομία του παιδιού που φέρει αναπηρία (Συμέου, 2003). Η επαφή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να ωφελήσει ή να εμποδίσει τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά που χρειάζονται ειδική υποστήριξη όπου συχνά εμπλέκονται και άλλοι επαγγελματίες. Είναι ζωτικής σημασίας οι ενήλικες να συνεργαστούν για να δώσουν στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης και, με αυτό το πνεύμα, να μπορούν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον με δυνατότητες θετικής ανάπτυξης (Lieber, 2002). Σύμφωνα με τον Hopkins (2005), μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους. Επιπρόσθετα, οδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στο να κατανοήσουν καλύτερα τη στοχοθεσία, στην ανάδειξη των προσωπικών αναγκών των μαθητών, στη διεύρυνση των διαύλων επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με την οικογένεια. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές, πολιτικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, λαμβάνεται ως δεδομένη η σύνδεση του σχολείου με την εκπαίδευση και το curriculum που βιώνει το παιδί στο σπίτι, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσιμιπιδάκη, 2010).

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια και γενικότερα η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες οδηγεί όλους τους εμπλεκόμενους στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000; Suntornsaratoonetal., 2009). Η εμπλοκή των γονέων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην στήριξη και βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού ή του ειδικού επαγγελματία (Καντάς, 2014). Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφάνηκε έντονα το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού επιστήμονα. Παρόλα αυτά, αν ληφθεί υπόψη ότι ο ειδικός ή ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζουν το παιδί μόνο στο πλαίσιο του επιστημονικού τους πεδίου αντίθετα με τον γονέα που το βλέπει «συνολικά», τότε διαπιστώνεται ότι ο ρόλος τους γονέα είναι ευρύτερος. Οι γονείς ως «θεατές» όλων των παραστάσεων του παιδιού τους είναι δυνατόν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες και είναι σε θέση να παρουσιάσουν σε ειδικούς και εκπαιδευτικούς μια σφαιρική εικόνα.

Πώς όμως προσδιορίζεται η συνεργασία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης; Η συνεργασία ως ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική είναι πολύπλοκη, καθώς προσδίδονται διαφορετικές σημασίες από διαφορετικά άτομα και προσεγγίζεται με διαφορετικές πρακτικές. Το πως ο καθένας αντιλαμβάνεται την ουσιαστική συνεργασία και ποιες μορφές συνεργασίας θεωρεί αποτελεσματικές είναι ζητήματα

που συνδέονται με την προώθηση της ένταξης ή του αποκλεισμού, αλλά και τη φιλοσοφική σκοπιά των εμπλεκόμενων (Βλάχου & Σιδέρη, 2009). Έχει ήδη καταγραφεί από άλλους ερευνητές ότι αρκετοί από τους περιορισμούς και δυσλειτουργίες του σχολείου ενισχύονται από τη φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων και πρακτικών που συχνά ακολουθείται (Hargreaves, 1994).

Η συνεργασία, λοιπόν, αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου και στη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας. Απαιτεί αυτοκριτική και διάθεση από τον κάθε εμπλεκόμενο να θέσει υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών του (Lee, 2007; Friend&Cook, 2010). Οι «συνεργάτες» εργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης, παραμερίζοντας την ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας» (Corbett, 2001; Vlachou, 2006).

Συμπεράσματα

Φαίνεται ότι τα εμπλεκόμενα μέλη στην έρευνα αντιλαμβάνονται ως «συνεργασία» την οποιαδήποτε μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ενώ φαίνεται ότι οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών / επαγγελματιών για τη συνεργασία (Πεντέρη, 2012; Ρεκαλίδου, 2009), αυτό που τελικά καταγράφεται ως «συνεργασία», είναι η προκαθορισμένη τις περισσότερες φορές παρουσία των γονιών σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς / ειδικούς επαγγελματίες και η “ελεγχόμενη” συμμετοχή τους σε δράσεις του σχολείου - κέντρου ειδικής αγωγής (Μανωλίτσης, 2004).

Ωστόσο, ο ρόλος των γονέων θα έπρεπε να είναι επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός, αλλά και ενισχυτικός (Goode, 1987 αναφορά στο Λαλούμη-Βιδάλη, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποδέχονται τον παθητικό ρόλο που τους προσδίδουν οι ειδικοί και η γενική εκπαιδευτικός. Οι γονείς ασκούν επιβεβαιωτικό ρόλο όταν ενθαρρύνουν και ελέγχουν ή συνεχίζουν στο σπίτι την εργασία που γίνεται στο σχολείο ή σε ειδικό πλαίσιο. Ο ρόλος τους επηρεάζεται από την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό ή τους ειδικούς επαγγελματίες. Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι γονείς του παιδιού με αναπηρία δεν επιθυμούν να αναλάβουν αυτόν το ρόλο, πιθανά λόγω της ανεπάρκειας που νιώθουν να ανταποκριθούν στις δυσκολίες του παιδιού. Στάση που ενδεχομένως προέρχεται από τα συναισθήματα που τους καλλιεργούν οι ειδικοί επαγγελματίες, αλλά και τη μη αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού τους. Συμπληρωματικό ρόλο ασκούν όταν παροτρύνουν τα παιδιά τους να εμπλακούν από μόνα τους σε διαδικασίες μάθησης, κάτι το οποίο δεν αποδεικνύεται από την έρευνα. Τέλος, πρέπει να ενισχύουν εποικοδομητικά το παιδί τους, αναλαμβάνοντας έναν ενισχυτικό, ενεργητικό ρόλο. Τα παραπάνω, θα πρέπει να γίνονται έπειτα από συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και τους ειδικούς επαγγελματίες.

Κρίνεται ως απαραίτητη η σύνδεση θεραπευτών, εκπαιδευτών, γονέων και σχολείου και πρέπει να οργανώνεται με πρωτοβουλία οποιασδήποτε από τις εμπλεκόμενες πλευρές και να συστηματοποιηθεί με προγραμματισμένες συναντήσεις ή ακόμη και με προγραμματισμένες ανταλλαγές γραπτών πληροφοριών (λίστες με στόχους με μεθόδους και με αποτελέσματα) ώστε να υπάρχει συμφωνία στόχων, μεθόδων, συνέχειας του προγράμματος και συνεχή ροή διάχυσης πληροφοριών. Δεν θα πρέπει να αποσιωπούνται γεγονότα, πληροφορίες ή να παραμερίζονται οι συμμετέχοντες. Επιπροσθέτως, οι γονείς θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να έχουν την κατάλληλη

πληροφόρηση για να επιλέγουν επιτυχώς κάποια από αυτές τις παρεμβάσεις (Lieber, 2002). Οι γονείς δεν πρέπει μόνο να ενημερώνονται αλλά και να συνεισφέρουν με τις πληροφορίες τους και τη δική τους αξιολόγηση προκειμένου κάθε πρόγραμμα να αξιολογείται και επαναπροσδιορίζεται αντικειμενικά και ουσιαστικά οι μέθοδοι και οι στόχοι.

Είναι δεδομένο ότι η ανάπτυξη επιτυχημένων συνεργατικών πρακτικών που να εμπλέκει σε ισότιμο βαθμό όλα τα εμπλεκόμενα μέλη είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, που αποδεικνύεται ένα δύσκολο εγχείρημα ακόμη και για τις χώρες στις οποίες υποστηρίχθηκε θεσμικά και δομικά (Βλάχου, Ζώνιου - Σιδέρη, 2009). Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα συλλογικής δράσης και μιας πλειάδας δεξιοτήτων. Διαμορφώνεται κάτω από ορισμένες συνθήκες και απαιτεί χρόνο, καθοδήγηση, διευκόλυνση και υποστήριξη. Συν τοις άλλοις, συνδέεται άμεσα με την πράξη και προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές σε οργανωτικές δομές, ρόλους και υπευθυνότητες (Ainscow et. al, 2006).

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ainscow M., Mujis D., West M. (2006), Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 401-416.

Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43 – 51.

Case S. (2000), Refocusing on the Parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability & Society*, Vol. 15, No. 2, pp. 271-292.

Christenson S. & Sheridan S. (2001), *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: The Guilford Press.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Α' Έκδοση: 2007.

Cook L. & Friend M. (2010), The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 20, No. 1, pp. 1-8.

Corbett J. (2001), Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy, *British Journal of Special Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 55-59.

Cowan R.J, Swearer S.M. & Sheridan S.M. (2004), Home - School Collaboration in Charles D. Spielberger (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Oxford: Elsevier/Academic Press, Vol. 2, pp. 201–208.

Dale N. (2008), *Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*, (επιστημ. επιμ.: Καπετάνιος Βασίλειος, μτφρ. Μ. Αποστολή), Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Goode (1987), στο Λαλούμη - Βιδάλη Ε. (2002), *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.

Grawitz M. (2006), *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Β', Αθήνα: Οδυσσέας.

Hargreaves A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

Hopkins K. (2005), Family Communication: A catalyst for socially desired behaviours. *Prism3* (2), [Available at: http://praxis.massey.ac.nz](http://praxis.massey.ac.nz)

Julien H. (2008), Content analysis in Given L.M. (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, London: SAGE Publications.

Lee P. (2007), What does partnership in care mean for children's nurses?, *Journal of Clinical Nursing*, Vol. 16, No. 3, pp. 518-526.

Lieber J., Wolery R.A., Horn E., Tschantz J., Beckman P.J. & Hanson M.J. (2002), Collaborative relationships among adults in inclusive preschool programs. In *Widening the circle. Including children with disabilities in preschool programs*, ed. S.L. Odom, pp. 81–97. New York: Teachers College Press.

MertensD. M. (2009), *Ερεύνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton Publishers.

Patton M. Q. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Phtiaka H. (2001), Cyprus: special education and home school ‘partnership’. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6, No.2, pp. 141-167.

Suntornsaratoon S. et al. (2009), The Collaboration of Family, School, Temple and Community Towards Creating Cultural Immunity for Youths in Bangkok Metropolitan Area, *European Journal of Social Sciences*, Vol. 10, No. 3.

ThomasD. & WoodsH. (2008), *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη*. (επιμ. Ζώνιου - Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., μτφρ. ΛυμπεροπούλουΧ.), Αθήνα: Τόπος.

Vlachou A. (2006), Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 39-58.

Weber R.P. (1990), *Basic content analysis*, London: SAGE Publications.

Zoniou - Sideri A. & Vlachou A. (2006), Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No.4-5, pp. 379-394.

Βάμβουκας Μ. (2010), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Βλάχου Α., Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012), «Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία» στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου - Ντέρου, Α. Βλάχου - Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 65-89.

Βλάχου Α., Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2009), Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, *HellenicJournalofPsychology*, Vol. 6, pp. 180-204.

Γεωργίου Σ. (2000), *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης Θ., «Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας», ημερομηνία συγγραφής ή ανάρτησης: 2003, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη, <https://docs.google.com/viewer>, πρόσβαση: 22/10/2016.

Καντάς Κ. (2014), Διερευνητική προσέγγιση των επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στο εκπαιδευτικό σύστημα με εστίαση στη σχολική επίδοση των παιδιών, *Νέος Παιδαγωγός*, Τεύχ. 4, σελ. 54-62.

Κυριαζή Ν. (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Α' έκδοση: 1999.

Μανωλίτσης Γ. (2004), Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τεύχ. 10, (38), σελ. 121-145.

Πεντέρη Ε. (2012), *Σύνδεση οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αλεξανδρούπολη: Τ.Ε.Ε.Π.Η.- ΔΠΘ.

Ρεκαλίδου Γ. (2009), Η εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η συνεργασία νηπιαγωγείου οικογένειας σε αγροτικές και αστικές περιοχές. Οι απόψεις των νηπιαγωγών και των γονέων. *Κίνητρο*, Τεύχ. 10, σελ. 99-114.

Συμεού Α. (2003), Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 36, σελ. 101– 113.

Τσιμπιδάκη Α. (2010), Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Έ. Θεοδωροπούλου, Β. Στρογγυλός (επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Αθήνα: Πεδ

ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ

Τόμπρου Δήμητρα-Μαρία, Δρ Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Κ.Μ.Ψ.Ε.-
Ε.Κ.Π.Α. dmtomprou@gmail.com

Στραβοπόδης Διονύσιος, Καθηγητής Κομμωτικής Τέχνης, Κ.Μ.Ψ.Ε -
Ε.Κ.Π.Α. sdhair@windowslive.com

Καραγιάννης Δημήτριος, Φιλολόγος, Κ.Μ.Ψ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., kar-dim@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το desideratum για την διεθνή κοινότητα θα ήταν ο 21^{ος} αιώνας να εξάλειφε τις παραφωνίες του παρελθόντος και να αναδείκνυε προτάγματα με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Ωστόσο, το εύρος και η δομή των γεγονότων στον 21^ο αιώνα, αφήνουν ανάμειχτες εντυπώσεις. Ειδικότερα, η ανισότητα και οι συνακόλουθες διακρίσεις προκαλούν ανησυχία, πόσο μάλλον όταν γίνεται αντιληπτή η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Διαχρονικά η εκπαίδευση, συστατικός παράγοντας κάθε ευνομούμενης πολιτείας και εφαλτήριο προόδου των κοινωνιών, εξακολουθεί να χρήζει βελτιώσεων. Κατά γενική ομολογία, μια μερίδα μαθητών δεν απολαμβάνει ευκαιρίες ανάλογες των δεξιοτήτων της· πρόκειται για τους χαρισματικούς. Η νοημοσύνη και κατ' επέκταση η χαρισματικότητα αποτελούν έννοιες για το περιεχόμενο των οποίων έχουν εκφραστεί πολλοί θεωρητικοί, όπως οι J. Renzulli, H. Gardner και Fr. Gagné. Στις απόψεις τους στηρίζονται πολλά κράτη ανά τον κόσμο για να οργανώσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους για τους χαρισματικούς, όταν η χαρισματικότητα δεν βρίσκεται αντιμέτωπη με εκπαιδευτικές και κοινωνικές αγκυλώσεις. Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία, δύο κράτη της Ωκεανίας, καταβάλλουν εντατικές προσπάθειες, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα μέχρι σήμερα για την ενημέρωση σχετικά με αυτό το τμήμα του πληθυσμού. Η Αυστραλία, παρά το μέγεθος και την σύνθετη δομή του κράτους της, έχει καταφέρει μέσω νομοθετημάτων και δράσεων εν μέρει να εξοικειώσει το πληθυσμό της με αυτήν την ιδέα. Ομοίως και η Νέα Ζηλανδία με παράλληλες ενέργειες δημιουργεί ένα δίκτυο για την υποστήριξη αυτών των ατόμων.

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε πολιτικές και δράσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών καθώς και να εξετάσουμε τον βαθμό εφαρμογή τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση, χαρισματικότητα, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία.

ABSTRACT

The desideratum for the international community would be the 21st century to eliminate past disagreements and to promote projects of an anthropocentric nature. However, the breadth and structure of events in the 21st century leave mixed impressions. In particular, inequality and consequent discrimination are of concern, especially when their presence in education. Over time, education, a constituent factor of any favored state and a springboard for societies, still needs improvements. Generally speaking, a portion of students do not enjoy opportunities similar to their skills; they are gifted. Intelligence and, by extension, charisma are concepts for which many theoreticians have expressed, such as J. Renzulli, H. Gardner and Fr. Gagné. In their view, many states around the world rely on organizing their educational policy for gifted students, when gift is not confronted with educational and social anchorages. Australia and New Zealand, two states in Oceania, have been working intensively since the end of the last century to date to provide information on this segment of the population. Australia, in spite of the size and complex structure of its state, has succeeded, through legislation and action, in part in familiarizing its population with this idea. Likewise, New Zealand, acting in parallel, creates a network to support these people. In this work we are attempting to present policies and actions for the education of gifted as well as to examine the extent of their implementation.

KEYWORDS: education, giftedness, Australia, New Zealand.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτά τα χρόνια που έχουμε διανύσει στον εικοστό πρώτο αιώνα παρατηρούμε να εξελίσσεται πληθώρα γεγονότων των οποίων ο αντίκτυπος καθιστά το μέλλον απρόβλεπτο. Χαρακτηριστικά παρατηρούμε μια ακμάζουσα τάση συντηρητικοποίησης των κοινωνιών που εκδηλώνεται κυρίως με την τάση επιστροφής σε αξίες και ήθη ξεπερασμένων εποχών, τον στιγματισμό του διαφορετικού και αυταρχικές πρακτικές (Robinson, 2018). Γενικότερα μπορούμε να επισημάνουμε πως υπάρχει μια διάθεση περιορισμού των ελευθεριών και των δικαιωμάτων στις εκάστοτε κοινωνίες γεγονός που δεν συνάδει με το κλίμα προόδου και ευημερίας μιας ευαγγελιζόμενης νέας εποχής.

Οι σχετικά ρυθμιζόμενες σχέσεις στον τομέα της εργασίας και της οικονομίας τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, είχαν δημιουργήσει προσδοκίες για περαιτέρω ίσες ευκαιρίες στην εργασία, την βελτίωση των ρυθμών ανάπτυξης και την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Όμως αυτές οι κρίσεις σύντομα διαψεύστηκαν σε αυτό τον νέο αιώνα, εν μέρει από την οικονομική κρίση που έπληξε τμήμα της διεθνούς κοινότητας, η οποία προσπαθεί να ανακάμψει (Robinson, 2018). Κοινές συνισταμένες σε αυτές τις όψεις που μας παρουσιάζει ο 21^{ος} αι είναι η ανισότητα και η διάκριση. Βέβαια αυτό καθίσταται ανησυχητικό όταν τις συναντάμε στον τομέα της εκπαίδευσης (Azzarito, Macdonald, Dagkas&Fisette, 2017).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το ποσοστό του πληθυσμού ανά περιοχή που έχει πρόσβαση και λαμβάνει εκπαίδευση ανάλογη των αναγκών του θεωρείται κριτήριο προόδου για τις κοινωνίες. Σε αυτή την περίοδο της αλματώδους ανάπτυξης και της ραγδαίας εξάπλωσης της πληροφορίας συναντάμε το οξύμωρο ότι πολλοί άνθρωποι στον πλανήτη στερούνται του δικαιώματος της ισότιμης πρόσβασης στις παροχές του εκπαιδευτικού πλαισίου (Azzaritoetal., 2017). Η περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες όπως στους κοινωνικούς και στους οικονομικούς συσχετισμούς, σε εθνοτικές και φυλετικές ανισότητες, αλλά και στις έμφυλες διακρίσεις (Azzaritoetal., 2017). Ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού που λαμβάνει εκπαίδευση αλλά συνήθως δεν είναι ανάλογη των ικανοτήτων του, είναι οι χαρισματικοί. Στο παρελθόν κυρίως αλλά και σήμερα, τα χαρισματικά άτομα λόγω των δεξιοτήτων τους έρχονται αντιμέτωπα με προκαταλήψεις και στερεότυπα που είναι βαθιά ριζωμένα στις συνειδήσεις των κοινωνιών (Carman, 2011. Matthews, Ritchotte, &Jolly, 2014) .

Η χαρισματικότητα αποτελεί μια έννοια για την δομή και τα χαρακτηριστικά της οποίας έχουν διατυπωθεί ποικίλες προσεγγίσεις. Οι πρώτες απόπειρες προσδιορισμού παρατηρούνται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε και συναντάμε τις κλίμακες νοημοσύνης των Simon-Binet το 1905 και αργότερα, το 1916, την Stanford-Binet του Lewis M. Terman, ο οποίος υιοθέτησε για το τεστ τον δείκτη νοημοσύνης του William Stern, intelligence quotient, γνωστό στην σύγχρονη εποχή ως IQ (Sternberg, Grigorenko, & Jarvin, 2011). Από τα μέσα του αιώνα κι έπειτα, οι επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν δεν λαμβάνουν ως μοναδικό κριτήριο ένα αυστηρό προσδιορισμό της έννοιας της ευφυΐας για να χαρακτηρίσουν ένα άτομο ως χαρισματικό και ταλαντούχο. Αναφέρονται, δηλαδή, σε μια διευρυμένη έννοια της χαρισματικότητας που συγκροτείται από ποικίλους παράγοντες και πολλαπλά επίπεδα νοημοσύνης, ενώ άλλες έρευνες προχωρούν σε διάκριση της χαρισματικότητας και του ταλέντου (Miller, 2012; Stenbergetal., 2011). Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Joseph Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness (1978).
- François Gagné's Differentiating Model of Giftedness and Talent (DMGT) (1985).
- Abraham Tannenbaum's Sea Star Model (2003).

Υιοθετώντας αυτά τα μοντέλα χαρισματικότητας οι χώρες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική και προσαρμόζουν τα κριτήρια για την αναγνώριση αυτής της μερίδας μαθητών (Gagné, 2013. Jarrell & Borland, 1990. Miller, 2012. Stenbergetal., 2011).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας, όπως είναι η επίσημη ονομασία της, ανήκει γεωγραφικά στην ήπειρο της Ωκεανίας και αποτελεί την έκτη μεγαλύτερη σε έκταση χώρα του κόσμου. Συνιστά ένα Ομοσπονδιακό κράτος συγκροτείται από έξι Πολιτείες και δύο κύριες Επικράτειες. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Αυστραλίας, η κυβέρνηση της Αυστραλιανής Κοινοπολιτείας είναι υπεύθυνη για την εξωτερική πολιτική, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους δασμούς και την οικονομική πολιτική της χώρας (Slater, 2018). Οι κυβερνήσεις των πολιτειών και επικρατειών αναλαμβάνουν τους τομείς της υγείας, της ασφάλειας και της εκπαίδευσης (Slater, 2018).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της διακρίνεται σε τρεις βαθμίδες: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης τοποθετείται κατά μέσο όρο στα εννιά με δέκα χρόνια ανάλογα με την πολιτεία και την ηλικία προσέλευσης του παιδιού στο σχολείο. Υπάρχουν δύο κυρίαρχοι τύποι σχολείων: τα δημόσια που βρίσκονται υπό τον έλεγχο της εκάστοτε πολιτείας και τα μη κρατικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα σχολεία που βρίσκονται υπό τον έλεγχο των τοπικών θρησκευτικών ηγεσιών αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία προάγουν μια διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Τα πανεπιστήμια διαχωρίζονται κατά κύριο λόγο σε δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα (<https://www.studyinaustralia.gov.au/>).

Σε ομοσπονδιακό επίπεδο, το 1988 τίθεται για πρώτη φορά το ζήτημα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών για το οποίο συγκροτείται Ειδική Επιτροπή του Σώματος της Γερουσίας (SenateSelectCommitteeontheEducationofGiftedandTalentedChildren) προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αντίστοιχη έρευνα. Ενημερώνοντας και παράλληλα εξοικειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον πληθυσμό της Κοινοπολιτείας με αυτά τα άτομα, των οποίων οι ιδιαιτερότητες συχνά αντιμετωπίζονταν με καχυποψία και ασάφεια (Slater, 2016; Walsh&Jolly, 2018). Το 2001 η αρμόδια Ειδική Επιτροπή του Σώματος της Γερουσίας (SenateEmployment, WorkplaceRelations, SmallBusinessandEducationReference Committee on the Education of Gifted Children) αποφάσισε να διερευνήσει τυχόν προόδους σχετικά με την εκπαίδευση και αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων παιδιών (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Παρόλα αυτά, δεν καταγράφεται επίσημη ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα (Ronksley-Pavia, &Townend, 2017. Walsh&Jolly, 2018). Έτσι, τα σχετικά ευρήματα και οι αντίστοιχες ενέργειες αυτών των πολιτικών αποτέλεσαν την βάση για την καταγραφή μεταγενέστερων πλεονεκτημάτων και αδυναμιών όσον αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων στην δημόσια εκπαίδευση.

Το 2008, η Επιτροπή Εκπαίδευσης των Αυστραλιανών Κυβερνήσεων συγκρότησε την Αρχή Αξιολόγησης και Δημιουργίας Αυστραλιανών Προγραμμάτων (ACARA) η οποία με την σειρά της σχεδίασε το Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Australia'sNationalCurriculum) (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Το Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Australia'sNationalCurriculum) καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθείται στην

επικράτεια της Αυστραλίας (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Ανανεώνοντας παράλληλα και μεταβάλλοντας το περιεχόμενο του στα δεδομένα κάθε εποχής. Έτσι οι κυβερνήσεις των Πολιτειών και Επικρατειών είναι υποχρεωμένες να εφαρμόζουν το Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Australia'sNationalCurriculum) ή εναλλακτικά τα σχεδιαζόμενα Τοπικά Προγράμματα Σπουδών (LocalNationalCurriculum) πρέπει να βρίσκονται σε σύμπνοια μαζί του (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Τα προγράμματα αυτά έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και απαιτούν άμεση εφαρμογή από τους φορείς της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Australia'sNationalCurriculum) μια κατηγορία μαθητών για την οποία γίνεται ειδική αναφορά είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι (Slater, 2016). Σημειώνεται μάλιστα η ανάγκη για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογων των ικανοτήτων τους. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του όρου και το εύρος των χαρακτηριστικών ενός τέτοιου ατόμου, παραθέτει τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις: α) Renzulli'sThree-RingModel (1978) β) Tannenbaum's Sea StarModel (2003), γ) Gagné'sDifferentiatedModel of GiftednessandTalent (DMGT) (2008) (Slater, 2016). Ενδεικτικά, η Πολιτεία της Δυτικής Αυστραλίας (WA) παραμένει συνεπής με το Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Australia'sNationalCurriculum) προσαρμόζοντας το στα δεδομένα και στις συνθήκες της περιοχής (Slater, 2016). Ενώ από τις Πολιτείες και τις Επικράτειες οι οποίες έχουν δημιουργήσει Τοπικά Προγράμματα Σπουδών (LocalNationalCurriculum), στην Πολιτεία της Βικτώρια (Vic.) γίνεται μόνο λόγος για διαφοροποιημένη διδασκαλία με ειδική μνεία στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Slater, 2016). Παρόλα αυτά, στο σύνολο αυτών των προγραμμάτων σπουδών απουσιάζουν τα ακριβή κριτήρια για την αναγνώριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

Η πλειονότητα των Πολιτειών και Επικρατειών χρησιμοποιεί ως αφετηρία και στηρίζει την εκπαιδευτική της πολιτική για αυτό τον μαθητικό πληθυσμό στο μοντέλο του Gagné για την χαρισματικότητα, (DMGT) (2008) (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Ο Gagné διαφοροποιεί την χαρισματικότητα από το ταλέντο· προσδιορίζει τις έννοιες ως εξής:

- Η χαρισματικότητα απαιτεί την ύπαρξη εξαιρετικών φυσικών ικανοτήτων, σε ένα τουλάχιστον πεδίο ικανοτήτων.
- Ως ταλέντο, προσδιορίζεται η εξαιρετική γνώση των συστηματικά ανεπτυγμένων ικανοτήτων. (Gagné, 2013.Slater, 2016.Walsh&Jolly, 2018).

Ακόμη ο Gagné διακρίνει πέντε χαρακτηριστικά, τα οποία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την μετατροπή ενός χαρίσματος σε ταλέντο μεταξύ των οποίων: οι φυσικές ικανότητες, οι περιβαλλοντικοί και ενδοπροσωπικοί καταλύτες, οι αναπτυξιακές διεργασίες και η τυχειότητα (Gagné, 2013. Slater, 2016). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην περιοχή της Βορείου Επικράτειας (NT), το Υπουργείο Παιδείας στην επίσημη εκπαιδευτική του γραμμή συμπεριλαμβάνει και μια κοσμοθεωρία των Αβοριγίνων για την χαρισματικότητα (Slater, 2016).

Όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο, οι Πολιτείες και οι Επικράτειες της Κοινοπολιτείας παρουσιάζουν επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Παρά το θεσμικό πλαίσιο που έχει δημιουργηθεί και αναφέρεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, αξίζει να καταδείξουμε την ασάφεια γύρω από τους ρόλους, τα κριτήρια και τις διαδικασίες αναγνώρισης των χαρισματικών. Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία των Πολιτειών και Επικρατειών τον κεντρικό ρόλο της αναγνώρισης επωμίζεται ο διευθυντής (Slater, 2016). Μόνο η Πολιτεία της Νέας Νοτίου Ουαλίας (NSW) διανέμει εξίσου τους ρόλους σε όλη την σχολική κοινότητα, ακόμα και στους γονείς (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018).

Η πολύπλοκη διαδικασία της αναγνώρισης λαμβάνει διαφορετική μορφή ανάμεσα στις Πολιτείες και στις Επικράτειες, ακόμα και σε σχολεία της ίδιας περιοχής (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Αυτό σχετίζεται με την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού αλλά και με την ανάλογη προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων. Ενδεικτικά, πληθώρα επίσημων εκπαιδευτικών στρατηγικών εύρεσης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών διαθέτουν οι Πολιτείες της Νέα Νοτίου Ουαλίας (NSW) και της Νοτίου Αυστραλίας (SA) (Slater, 2016). Έτσι οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί φορείς των σχολικών μονάδων τους οφείλουν να τις εφαρμόζουν. Παρόλα αυτά, μόνο οι διαδικασίες της Πολιτείας της Νοτίου Αυστραλίας (SA) χαρακτηρίζονται ως έγκυρες και αξιόπιστες, αφού βρίσκονται σε σύμπνοια με τον ορισμό του Gagné και την βιβλιογραφία (Slater, 2016). Παράλληλα, η Πολιτεία της Βικτώριας (Vic.) διαθέτει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διάκρισης στους εκπαιδευτικούς φορείς της επικράτειας υπό την μορφή κατευθυντηρίων και προτάσεων (Slater, 2016).

Τα κριτήρια αναγνώρισης προσδιορίζονται από τα σχολεία ανάλογα την σύσταση του μαθητικού πληθυσμού ενώ λαμβάνουν και κάποιες κατευθυντήριες από

τις εκπαιδευτικές αρχές των Πολιτειών και Επικρατειών. Μεγαλύτερο εύρος εργαλείων εντοπισμού συναντάμε στην Πολιτεία της Νέα Νοτίου Ουαλίας (NSW), ενώ στην Πολιτεία της Τασμανίας (TAS) σημειώνεται μόνο μια προϋπόθεση (Slater, 2016). Κοινό διαγνωστικό κριτήριο στην πλειοψηφία των περιοχών είναι τα τεστ νοημοσύνης (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018).

Αυτές οι διεργασίες απαιτούν την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού κλάδου από τους αρμόδιους φορείς. Χαρακτηριστικά, οι Παιδαγωγικές σχολές των Πανεπιστημίων εντάσσουν την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Walsh&Jolly, 2018). Ακολουθώντας αντίστοιχη πορεία, το 2011 το Αυστραλιανό Ινστιτούτο Διδασκαλίας και Σχολικής Ηγεσίας (AITSL) στο επαγγελματικό οδηγό Αυστραλιανά Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά για Δασκάλους (Australian Professional Standards for Teachers) δεν πραγματοποιεί ουδεμία επισήμανση για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αλλά προσδιορίζει τις ιδιαιτερότητες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Slater, 2016. Walsh&Jolly, 2018). Παράλληλα, οι Πολιτείες και οι Επικράτειες της Κοινοπολιτείας καθιστούν υποχρεωτική την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής, θεωρώντας ότι διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Walsh&Jolly, 2018). Παρόλα αυτά, συχνά διοργανώνονται επιστημονικές πρωτοβουλίες προκειμένου το διδακτικό προσωπικό να εξοικειωθεί με την ιδέα της χαρισματικότητας (Walsh&Jolly, 2018).

Παρά την δυσκολία διάκρισης των χαρακτηριστικών και την σύγχυση ρόλων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι έξι Πολιτείες έχουν προβεί στην συγκρότηση κατάλληλων δομών ώστε τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα να έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες τους (Walsh&Jolly, 2018). Στις δύο Επικράτειες δεν καταγράφονται αντίστοιχες δομές (Walsh&Jolly, 2018). Χαρακτηριστικά, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφονται τα επιλεκτικά κυβερνητικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (selectivegovernmenthighschools) τα οποία αφορούν άτομα με εξαιρετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλο το φάσμα των μαθημάτων (Walsh&Jolly, 2018). Υπάρχουν, όμως, και τα επιλεκτικά κυβερνητικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (selectivegovernmenthighschools), στα οποία τα παιδιά επικεντρώνονται αποκλειστικά σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, υπάρχουν μερικώς επιλεκτικά κυβερνητικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (partiallyselectivehighschools), στα οποία υπάρχουν τμήματα που προσφέρουν

εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε ποικίλους τομείς αλλά δεν απευθύνονται μόνο σε μαθητές με ιδιαίτερες δεξιότητες (NewSouthWalesGovernment, Department of Education [NSWDET], 2019. Walsh&Jolly, 2018). Ακόμη, αξίζει να επισημάνουμε τις επιλεκτικές τάξεις ευκαιρίας (selectiveopportunityclasses), σε ορισμένα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (NSWDET, 2019. Walsh&Jolly, 2018). Όπως επίσης, υπάρχει η επιλογή της γνωστικά πρόωρης πρόσβαση στις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης (selectiveentryhighschools, selectentryclasses) για μαθητές με αποδεδειγμένα υψηλές επιδόσεις σε ορισμένα γνωστικά πεδία (Walsh&Jolly, 2018). Χαρακτηριστικά, στην Πολιτεία της Νέας Νοτίου Ουαλίας καταγράφεται η μεγαλύτερη συγκέντρωση δομών για χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα (Walsh&Jolly, 2018). Επίσης στην ίδια Πολιτεία βρίσκουμε την πρωτοτυπία του επιλεκτικά ψηφιακού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Virtualselectivehighschool) το οποίο επιτρέπει σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές άλλων περιοχών να λαμβάνουν ανάλογες γνώσεις μέσω διαδικτύου (NSWDET, 2019. Walsh&Jolly, 2018). Στην Πολιτεία της Βικτώρια (Vic), παράλληλα με τις κρατικές δομές, έχει δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Academy of Accredited SEAL Schools, TAASS), το οποίο προσφέρει προγράμματα για την προαγωγή της χαρισματικότητας (SelectEntryAcceleratedLearning, SEAL) (Walsh&Jolly, 2018). Αυτή η δομή αξιοποίησης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών περιλαμβάνονταν μέχρι το 2014 στις δράσεις των εκπαιδευτικών αρχών της Πολιτείας της Βικτώριας (Walsh&Jolly, 2018). Στην Πολιτεία της Δυτικής Αυστραλίας (WA) συναντάμε σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα μερικής απασχόλησης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (PrimaryExtension and Challenge, PEAC), το οποίο εκτυλίσσεται εντός του σχολικού πλαισίου (Walsh&Jolly, 2018).

Η διαδικασία εισδοχής των μαθητών σε αυτά τα σχολεία περιλαμβάνει την κατάθεση αιτήσεων, ακολουθούν οι εξετάσεις και ίσως, σε μια κατηγορία ιδρυμάτων, να προβλέπεται καταβολή κάποιου πρόσθετου μικρού χρηματικού ποσού κατά την διάρκεια των σπουδών. Αυτές οι δομές έχουν κατηγορηθεί κατά διαστήματα ότι προάγουν τον ελιτισμό και πως είναι προσβάσιμες μόνο για παιδιά τα οποία προέρχονται από κοινωνικά και οικονομικά εύρωστο περιβάλλον. Παράλληλα, εξειδικευμένες δομές για χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα προσφέρουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδιωτικά ιδρύματα στις Πολιτείες και Επικράτειες της Αυστραλίας.

Βέβαια, οι πολιτικές για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα και οι ανάλογες παρεμβάσεις φαίνεται ότι δεν απευθύνονται στο σύνολο του ιδιαίτερου αυτού μαθητικού πληθυσμού. Δηλαδή γίνεται αντιληπτό, πως οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές διακρίσεις διογκώνονται όταν η χαρισματικότητα παρουσιάζεται σε μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικά γνωστικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Τέτοια περίπτωση, αποτελούν «τα δύο φορές εξαιρετικά παιδιά» (Twiceexceptionalstudents). Πρόκειται για παιδιά στα οποία συνυπάρχουν η χαρισματικότητα με μαθησιακές, ψυχικές, συναισθηματικές, κιναισθητηριακές ή αναπτυξιακές δυσκολίες (Ronksley-Pavia, 2015). Η απουσία ειδικού νομοθετικού πλαισίου και η ελλιπής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν επιτρέπουν σε αυτή την μερίδα του μαθητικού πληθυσμού να αναδείξει τα χαρισματικά χαρακτηριστικά του (Ronksley-Pavia&Townend, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η προσοχή των αρμοδίων εκπαιδευτικών φορέων να εστιάζεται στις δυσκολίες, οι οποίες συνυπάρχουν. Δηλαδή, δεν επιδιώκεται η παράλληλη καλλιέργεια των χαρισματικών προσόντων και των αδυναμιών αυτού του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά,ειδική αναφορά και υποστήριξη παρέχεται από οργανώσεις για χαρισματικά παιδιά, όπως το Κέντρο Υποστήριξης Χαρισματικών παιδιών (AustralianGiftedSupportCentre). Οι Αβορίγινες αποτελούν μια ακόμη κατηγορία χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, στους οποίους δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες δεξιότητες τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το γεγονός διαδραματίζει το πολύπλοκο πολιτιστικό τους υπόβαθρο, ενώ άλλες φορές η προκατάληψη εξαιτίας της καταγωγή τους (Thraves&MichelleBannister-Tyrrell, 2017).

Όσον αφορά τις οργανώσεις που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα δικαιώματα γενικότερα των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων, χρειάζεται να επισημάνουμε τον ρόλο της Αυστραλιανής Οργάνωσης για την Εκπαίδευση των Χαρισματικών και Ταλαντούχων Ατόμων (Australian Association for the Education of the Gifted and TalentedLtd, AAEGT).Ιδρύθηκε το 1985 και αποτελεί την μόνη Εθνική Οργάνωση και από το 1995, έχει δημιουργήσει ένα δίκτυο επικοινωνίας με τους κατά τόπους φορείς, επεκτείνοντας την δράση της σε όλες τις πολιτείες και επικράτειες της Αυστραλίας Συνεργάζεται με αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές, με γονείς, ακαδημαϊκούς και άλλες οργανώσεις προκειμένου να επικοινωνήσει την διαφορετικότητα αυτής της μερίδας του πληθυσμού. Εκδίδει επιστημονικό περιοδικό, TheAustralianJournalofGiftedEducation, και διοργανώνει ένα εθνικό συνέδριο ανά δύο χρόνια (biennialNationalconference) (<http://www.aaegt.net.au/>) .

Στις δράσεις των Πανεπιστημίων για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα μπορούμε να αναφέρουμε το GERRIC (TheGiftedEducation Research Resource and Information Centre) (<https://education.arts.unsw.edu.au/about-us/gerric/>). Πρόκειται για ένα κέντρο το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο του παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Νέας Νοτίου Ουαλίας και πραγματοποιεί δράσεις και συνέδρια για τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία για την διαχείριση αυτών των παιδιών. Παράλληλα, διοργανώνει διαγωνισμούς σε όλη την επικράτεια της Αυστραλίας για την εύρεση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, όπως το 2001 με το AustralianPrimaryTalentSearch APTS και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα διακοπών διάρκειας τριών ημερών προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των παιδιών (<https://education.arts.unsw.edu.au/about-us/gerric/>).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΖΗΛΑΝΔΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ.

Η Νέα Ζηλανδία εντάσσεται γεωγραφικά στην ήπειρο της Ωκεανίας και συγκροτείται από ένα σύμπλεγμα νησιών, δύο μεγαλύτερων και πολλών μικρότερων. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αποτελείται από τρεις βαθμίδες: την εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας, ακολουθούν η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τρίτη βαθμίδα εντάσσεται η περαιτέρω εκπαίδευση (furthereducation). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας δεν παρουσιάζεται να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η υποχρεωτική φοίτηση του μαθητικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκινά στα έξι έτη και ολοκληρώνεται με την συμπλήρωση των δεκαέξι ετών. Σε αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης, υπάρχει η δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος. Υπάρχουν τα σχολεία, τα οποία χρηματοδοτούνται από τις πολιτείες και τηρούν το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν από τα πέντε έτη έως τα δεκαεννιά έτη. Επίσης, αξίζει να αναφερθούν τα κρατικά ενσωματωμένα σχολεία (stateintegratedschools), τα οποία εξίσου λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση και ακολουθούν το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών ωστόσο μπορούν να προσδώσουν κάποια φιλοσοφική ή θρησκευτική κατεύθυνση στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Απαιτείται η καταβολή διδάκτρων για την φοίτηση σε αυτά τα σχολεία. Ακόμη μια επιλογή, η οποία προσφέρεται είναι τα ιδιωτικά

εκπαιδευτήρια. Αυτή η κατηγορία σχολείων χρηματοδοτείται εν μέρει από το κράτος ενώ καταβάλλονται και δίδακτρα από τους γονείς των μαθητών. Χρειάζεται να σημειώσουμε ότι τα προγράμματα σπουδών τους έχουν ανεξάρτητο χαρακτήρα. Στους παραπάνω τύπους, μπορούμε να προσθέσουμε τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης Maori (Maorimedium-education) όπου η διδασκαλία του εθνικού προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται στην γλώσσα των Maori (<https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/>).

Στην περαιτέρω εκπαίδευση (furthereducation) εντάσσονται τα τεχνικά επαγγελματικά ιδρύματα, οι σπουδαστές των οποίων μπορεί να έχουν ξεκινήσει την κατάρτιση τους από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω σχετικών προγραμμάτων. Παράλληλα, υπάρχουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία χρηματοδοτούνται από τις πολιτείες καθώς και τα ερευνητικά κέντρα για τα ήθη και τον πολιτισμό των Maori (<https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/>).

Σε αυτό το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Νέας Ζηλανδίας, το οποίο καταμετρά εκατόν είκοσι έξι χρόνια ανεξάρτητης λειτουργίας, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν διακριτές πολιτικές για συγκεκριμένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικά, η έννοια της χαρισματικότητας, στα μισά του προηγούμενου αιώνα και ίσως λίγο αργότερα, αντιμετωπιζόταν με προκατάληψη και της αποδίδονταν αρνητικό περιεχόμενο. Αυτό προκαλούσε την απομόνωση και την περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών με τις ιδιαίτερες δεξιότητες. Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, εκτυλίσσονται μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες επιφορτίζουν το διδακτικό προσωπικό με περισσότερες ευθύνες. Αυτές οι ενέργειες οδήγησαν στην ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ της τοπικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών φορέων της περιοχής. Αυτό οδήγησε τους τελευταίους, υπό την πίεση των γονιών, να αναπτύξουν στρατηγικές, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, άρχισε σταδιακά να παρεισφρεί η έννοια της χαρισματικότητας στο δημόσιο λόγο (Moltzen, 2004).

Στα τέλη, λοιπόν, του 20^{ου} αι και στις παρυφές του 21^{ου} αι, συναντάμε την πολιτική βούληση, καθώς και συντονισμένες ενέργειες από τις αρμόδιες αρχές για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Το 1997 συγκροτείται από το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας μια Συμβουλευτική Επιτροπή (AdvisoryGroup on GiftedEducation) προκειμένου να διερευνήσει τις υπάρχουσες δυνατότητες

υποστήριξης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών (Moltzen, 2004). Η πρόταση της Συμβουλευτικής Επιτροπής (Advisory Group on Gifted Education) περιλάμβανε την συγκρότηση μιας επίσημης εθνικής πολιτικής για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα, η οποία απορρίφθηκε. Όμως το 2000 έχουμε την έκδοσή του «National Handbook Gifted and Talented Students: Meeting Their Needs in New Zealand Schools» από το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας (Ministry of Education, 2012. Moltzen, 2004. Tapper, 2012). Το εγχειρίδιο αυτό διανεμήθηκε στα σχολεία σε όλη την επικράτεια της χώρας, προκειμένου το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενημερωθεί και να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές για την υποστήριξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Ministry of Education, 2012. Moltzen, 2004. Tapper, 2012). Περιλαμβάνει, δηλαδή, μια ευρεία ιδέα της χαρισματικότητας, η οποία δεν επικεντρώνεται μόνο στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά συγκροτείται από μια πληθώρα παραγόντων και δεξιοτήτων (Ministry of Education, 2012. Tapper, 2012). Επισημαίνεται, ακόμη στο εγχειρίδιο, η ποικιλία διατυπώσεων από θεωρητικούς για την χαρισματικότητα αλλά και ο ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων προσόντων (Ministry of Education, 2012. Moltzen, 2004. Tapper, 2012). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό προσωπικό επωμίζεται μεγαλύτερο μερίδιο όσον αφορά την εύρεση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Αυτό το εγχειρίδιο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, δεν αποτελεί επίσημη εθνική πολιτική αλλά δημιούργησε τις συνθήκες για περαιτέρω συντονισμένες ενέργειες για την εκπαίδευση αυτών των ιδιαίτερων μαθητών.

Ακολουθούν λοιπόν μια σειρά οδηγιών και κατευθυντηρίων προς το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας προκειμένου να καθοριστεί ο μαθητικός πληθυσμός με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προγράμματα υποστήριξης του (Ministry of Education, 2012). Σε αυτό το μαθητικό πληθυσμό, συμπεριλαμβάνονται οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές. Ενώ το 2008 το Γραφείο Επίβλεψης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Education Review Office, ERO) δημοσιεύει μια έκθεση η οποία διερευνά τις προόδους και τις αδυναμίες σχετικά με τον προσδιορισμό και την εκπαίδευση αυτών των ιδιαίτερων μαθητών (Ministry of Education, 2012. Tapper, 2012). Αυτή η έρευνα είχε ως αποτέλεσμα την αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου «Handbook Gifted and Talented Students: Meeting Their Needs in New Zealand Schools» από το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας (Ministry of Education, 2012. Tapper, 2012). Αυτό το αναθεωρημένο εγχειρίδιο βρίσκεται σε σύμπνοια με το Εθνικό

Πρόγραμμα Σπουδών (The NewZealandCurriculum and/orTeMarautanga o Aotearoa), στο οποίο προκρίνονται πέντε αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία για την υποστήριξη των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων: ο ορισμός ιδέα της χαρισματικότητας, ο προσδιορισμός των κριτηρίων της, η αναγνώριση των χαρισματικών και των ταλαντούχων μαθητών, τα διαφοροποιημένα χαρισματικά προγράμματα υποστήριξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (MinistryofEducation, 2012). Παράλληλα, συνδέθηκε και με άλλες εκπαιδευτικές στρατηγικές: όπως αυτές που αφορούν την χαρισματικότητα στις μειονοτικές και γηγενείς ομάδες (KaHikitia – Managing for Success: The MāoriEducationStrategy 2008–2012, PasifikaEducationPlan 2009–2012)· αλλά και στρατηγικές προγραμμάτων στήριξης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (Success for All – EverySchool, EveryChild) (MinistryofEducation, 2012). Από τις εκπαιδευτικές οδηγίες που ακολούθησαν αξίζει να σημειώσουμε την ολοένα αυξανόμενη αναφορά στο θεωρητικό μοντέλο του Gagné. Το πιο πρόσφατο εκπαιδευτικό σχέδιο για την χαρισματικότητα καταγράφεται το 2017 και στηρίζεται στα προαναφερθέντα δύο εγχειρίδια.

Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, με την μορφή των εγχειριδίων και κατευθυντήριων, δεν λαμβάνει μια στείρα διακριτή μορφή, αλλά επιτρέπει ελιγμούς. Δηλαδή, οι σχολικές μονάδες επωμίζονται το έργο της διάκρισης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών και την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης τους. Όμως, η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές αυτοί να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους δεν αποτελεί μια αυθαίρετη διαδικασία. Χαρακτηριστικά το αναθεωρημένο εγχειρίδιο «HandbookGiftedandTalentedStudents: MeetingTheirNeedsinNewZealandSchools» σε σύμπνοια με το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (The NewZealandCurriculum and/orTeMarautanga o Aotearoa) διαθέτει πλειάδα επιλογών για καθένα από τα πέντε αλληλοεξαρτώμενα συστατικά στοιχεία για την υποστήριξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (MinistryofEducation, 2012). Παράλληλα, οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές προβαίνουν στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού με την διοργάνωση συνεδρίων και στην τοποθέτηση εξειδικευμένου προσωπικού στις περισσότερες σχολικές μονάδες (Riley&Bicknell, 2013). Επιδιώκοντας να διασφαλίσουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των πρωτοβουλιών για τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα (Riley&Bicknell, 2013).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι σταδιακά οι σχολικές μονάδες στο σύνολο της επικράτειας αναπτύσσουν και εφαρμόζουν προγράμματα προσαρμοσμένα στο μαθητικό τους πληθυσμό. Σημειώνεται, ότι τα σχολεία κατά κύριο λόγο υιοθετούν μια πολυσύνθετη ιδέα της χαρισματικότητας, προσανατολισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του Gagné για την χαρισματικότητα, (DMGT) (2008). (Gagné, 2013. Riley&Bicknell, 2013). Για την αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων μαθητών ακολουθείται μια πολύπλευρη και χρονοβόρα διαδικασία. Κατά την εξέλιξη της, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η άποψη του εκπαιδευτικού, για την οποία όμως συχνά διατυπώνονται ενστάσεις (MinistryofEducation, 2012. Riley&Bicknell, 2013. Tapper, 2012). Στην συνέχεια, εξετάζονται οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή (Riley&Bicknell, 2013). Οι δράσεις και οι πρακτικές, τις οποίες το σχολικό περιβάλλον εφαρμόζει για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, σχετίζονται με την συνδιδασκαλία και την διαφοροποιημένη στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (MinistryofEducation 2012. Riley&Bicknell, 2013) . Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα προγράμματα τα οποία τυγχάνουν μικρότερου βαθμού εφαρμογής όπως της γνωστικά πρόωρης πρόσβασης σε εκπαιδευτικές βαθμίδες (Earlyentrance) και τάξεις (Full-yearaccelerationorgradeskipping) και προγράμματα απόσυρσης (Pull-outorwithdrawalprogrammes) (MinistryofEducation, 2012. Riley&Bicknell, 2013). Ορισμένα συνήθως εφαρμόζονται σε συνεργασία με μη κερδοσκοπικά ή ιδιωτικά κέντρα για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά.

Η ύπαρξη στρατηγικών υποστήριξης και οι σχολικές πρωτοβουλίες δεν διασφαλίζουν αυτόματα ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για το σύνολο των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων. Η διδακτική πράξη καταδεικνύει ότι οι μαθητές, προερχόμενοι από τους Maori και άλλες μειονοτικές ομάδες, δύσκολα αναγνωρίζονται εξαιτίας του πολύπλοκου πολιτιστικού υπόβαθρου τους, (Riley&Bicknell, 2013. Scobie-Jennings, 2013). Όπως και της ίσως υποβόσκουσας προκατάληψης. Αντίστοιχη περίπτωση περίπου είναι τα «δύο φορές εξαιρετικά παιδιά» (Twiceexceptionalstudents). Οι εκπαιδευτικές κατευθυντήριες τονίζουν την συνύρπαξη της χαρισμάτικοτητας με μαθησιακές, ψυχικές, συναισθηματικές, κιναισθητηριακές ή αναπτυξιακές δυσκολίες. (MinistryofEducation, 2012. Riley&Bicknell, 2013) Σε αυτή την περίπτωση οι έκδηλες δυσκολίες των παιδιών εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τις χαρισματικές δεξιότητες τους (Riley&Bicknell, 2013).

Ο φορέας NewZealandCentreforGiftedEducation (NZCGE) αποτελεί ένα μη κερδοσκοπικό οργανισμό, ο οποίος επιχειρεί να επικοινωνήσει τις ιδέες της χαρισματικότητας και του ταλέντου στο ευρύ κοινό. Τονίζοντας ταυτοχρόνως την σημασία την παροχή ανάλογης εκπαίδευσης στα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα. Έτσι, έχει συγκροτήσει ένα πρόγραμμα σπουδών για αυτή την κατηγορία μαθητών, το οποίο συνοδεύεται από ανάλογα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δράσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Smallpoppies) όπου οι γονείς και ο μαθητής έρχονται σε δυόμιση ώρες επαφή με εξειδικευμένο προσωπικό κάθε εβδομάδα και καθορίζουν τα ενδιαφέροντα και το πρόγραμμα του παιδιού. Στην συνέχεια, ακολουθεί πρόγραμμα για παιδιά πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης (MindPlus one-dayprogramme) κατά το οποίο μια μέρα την εβδομάδα δεν πηγαίνουν στο σχολείο τους αλλά προσέρχονται στο κέντρο. Την συγκεκριμένη ημέρα οι μαθητές ασχολούνται με την ανάπτυξη του ταλέντου τους, της προσωπικότητάς τους μέσω της περίπλοκης σκέψης, την έρευνα και την επικοινωνία. Βέβαια, η συμμετοχή μαθητή σε αυτές τις δραστηριότητες προϋποθέτει την συναίνεση του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι ο φορέας NewZealandCentreforGiftedEducation (NZCGE) έχει αναπτύξει ένα δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων. Αυτά τα σχολεία διακρίνονται σε σχολεία υποδοχή (hostschoools), σε σχολεία μέλη (membershipschoools) και σε σχολεία συνεργασίας (partnershipschoools). Πέρα από τις δια ζώσης εκπαιδευτικές συναντήσεις, παρέχεται το διαδικτυακό πρόγραμμα χαρισματικοί σε σύνδεση (Giftedonline) το οποίο επιτρέπει σε αυτά τα παιδιά με ιδιαίτερες δεξιότητες να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν εμπειρίες. Παράλληλα, με αυτές τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες διοργανώνονται συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς και τους δασκάλους αυτών των ιδιαίτερων παιδιών. Επίσης, οι διευρυμένες δραστηριότητες του περιλαμβάνουν μια πληθώρα συνεργασιών με κοινωνικούς φορείς και διοργάνωση δράσεων για χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα (<https://nzcge.co.nz/>).

Η δραστήρια εθελοντική οργάνωση TheNewZealandAssociationforGiftedChildren (NZAGC) ασχολείται επίσης με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Έχει αναπτύξει ένα δίκτυο συνεργασίας σε ολόκληρη την χώρα. Διοργανώνει συνέδρια και δράσεις για την ενημέρωση εκπαιδευτικού προσωπικού και των κοινοτήτων. Ενώ εκδίδει δύο επιστημονικά περιοδικά (APEX, TallPoppies) (<https://www.giftedchildren.org.nz/>).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία αποτελούν δύο χώρες, οι οποίες ξεκίνησαν να διερευνούν το ζήτημα της χαρισματικότητας στις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα. Ωστόσο καμιά από τις δύο χώρες δεν παρουσιάζει διακριτή επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα. Η Αυστραλία, ως Ομοσπονδιακό κράτος δεν διαθέτει χαρισματική εκπαιδευτική πολιτική ωστόσο οι Πολιτείες και Επικράτειες, που την συγκροτούν, παρουσιάζουν καθορισμένη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Στην Νέα Ζηλανδία το συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό της σύστημα εντάσσει το ζήτημα της χαρισματικότητας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά, χρειάζεται να τονίσουμε ότι με την είσοδο του 21^{ου} αι, οι δύο αυτές χώρες έχουν να επιδείξουν αλληλουχία πρωτοβουλιών και δράσεων για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Αυτές αφορούν την σύνθετη ιδέα της χαρισματικότητας, τον προσδιορισμό των κριτηρίων αναγνώρισης της και την συγκρότηση δομών-οργανισμών για αυτά τα ιδιαίτερα άτομα, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν οι παραφωνίες, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S., & Fiset, J. (2017). Revitalizing the Physical Education Social-Justice Agenda in the Global Era: Where Do We Go From Here? *Quest*, 69 (2), 205-219.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of Giftedness in Current and Future Educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (5), 790-812.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, 5 (1), 5-19.
- Jarrell, R. H., & Borland, J. H. (1990). The Research base for Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted; Thousand Oaks*, 13 (4), 288-308
- Miller, A. (2012). Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Models of Giftedness. *Roeper Review*, 34 (2), 94-103.
- Ministry of Education (2012). *Gifted and Talented Students: Meeting Their Needs in New Zealand Schools*. Wellington: Ministry of Education. Available from <https://gifted.tki.org.nz/assets/Gifted-and-talented-students-meeting-their-needs-in-New-Zealand-Schools.pdf>
- Moltzen, R. (2004). Gifted Education in New Zealand. *Gifted Education International*, 18 (2), 139–152.
- New South Wales Government, Department of Education. (2019). *Selective high schools and opportunity classes*. Retrieved from <https://education.nsw.gov.au/public-schools/selective-high-schools-and-opportunity-classes>
- New Zealand Education System Overview. (2019). Retrieved from <https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/>
- Riley, T., & Bicknell, B. (2013). Gifted and talented education in New Zealand Schools: A Decade Later. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18 (1). Retrieved from www.giftedchildren.org.nz/apex.
- Robinson, W. I. (2018). The next economic crisis: digital capitalism and global police state. *Race and Class*, 60 (1), 77-92.

- Ronksley-Pavia, M. (2015). A Model of Twice Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318–340
- Ronksley-Pavia, M. & Townend, G. (2017). Listening and responding to twice exceptional students: Voices from within. *TalentEd*, 29, 32–57.
- Scobie-Jennings, E. (2013). An investigation into the identification of Maori gifted and talented students in mainstream schools. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1). Retrieved from www.giftedchildren.org.nz/apex.
- Slater, E. (2018). The identification of gifted children in Australia: The importance of policy. *TalentEd*, 30, 1–16.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapper, L. (2012). Conceptions of giftedness in a global, modern world: where are we at in Aotearoa New Zealand 2012? *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17 (1). Retrieved from www.giftedchildren.org.nz/apex
- Thraves, G. & Michelle Bannister-Tyrrell, M. (2017). Australian Aboriginal peoples and giftedness: A diverse issue in need of a diverse response. *TalentEd*, 29, 18–31.
- Walsh, R. L., & Jolly, J. L. (2018). Gifted education in Australian context. *GiftedChildToday*, 41 (2), 81–88.

Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών

Μαρία Τσατήρη, Κλασική φιλόλογος (ΠΕ02) - Κοινωνική Παιδαγωγός
tsatirimaria@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση στα ερευνητικά δεδομένα ποικίλων επιστημών, ώστε να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις ηθικές αξίες και στην προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας του ατόμου. Από τη συγκριτική μελέτη των ευρημάτων κάθε επιστήμης φαίνεται πως συγκλίνουν στην άποψη ότι η απόκτηση ηθικών αξιών και η αλtruιστική συμπεριφορά συνδέονται με ευεργετικά αποτελέσματα για τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου και με την κατάκτηση της ευημερίας και ευτυχίας του. Στη συνέχεια, διατυπώνονται προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών στο σχεδιασμό προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας τόσο για ενήλικες όσο και για μαθητές. Επιπλέον, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο σύγχρονο ρόλο του σχολείου, το οποίο σε συνδυασμό με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Προς επίτευξη αυτού του στόχου έχουν σχεδιαστεί εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στον χώρο του σχολείου, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει υποστηριχθεί μέσα από πολλές έρευνες. Τέλος, προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να τις αξιοποιήσει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των μαθητών και την ηθική διαπαιδαγώγησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθικές αξίες; ψυχική και σωματική υγεία; βιωματικές δραστηριότητες; εκπαιδευτικά προγράμματα; κοινωνική παιδαγωγική

Abstract

In this paper a bibliographic review is conducted based on the research data of various disciplines in order to investigate the relationship between moral values and the promotion of the physical and mental health of the individual. From the comparative study of the findings of each science it seems that they converge in the view that the acquisition of moral values and altruistic behavior is associated with beneficial effects for individual's physical and mental health as well as with the gaining of his prosperity and happiness. Then, suggestions are made to utilize these findings in designing programs promoting mental health both for adults and students. Moreover, particular reference is made to the modern role of school, which in combination with the family and the wider social environment can contribute to the promotion of students' mental health. To achieve this goal, educational programs in school environment have been designed for prevention and intervention. The effectiveness of those programs has been supported through many surveys. Finally, experiential activities for the educator are proposed for use in the classroom, aiming to enhance students' mental health and their moral education.

Keywords: moral values; mental and physical health; experiential activities; educational programs; social pedagogy

Εισαγωγή

Στις μέρες μας παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον στο σύνολο της επιστημονικής κοινότητας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του ατόμου και για την ανάγκη σχεδιασμού και εξεύρεσης πολιτικών αγωγής και προαγωγής της σε εθνικό επίπεδο. Σε συνδυασμό με τις παρεμβάσεις αγωγής ψυχικής υγείας έχουν προταθεί και παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας σε τρία επίπεδα: ατομικό, κοινοτικό και κοινωνικό (Ζήση & Στυλιανίδης, 2004).

Με τον όρο «ψυχική υγεία» αναφερόμαστε σε μια κατάσταση ευημερίας, κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα συνηθισμένα άγχη της ζωής, μπορεί να εργάζεται παραγωγικά και αποτελεσματικά και είναι ικανό να προσφέρει στο κοινωνικό του περιβάλλον (WHO, 2001). Ένα εκτενές σώμα εμπειρικών ευρημάτων έχει δείξει πως τα άτομα με θετική αυτοεικόνα, αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και ελέγχου απολαμβάνουν καλύτερη ποιότητα ζωής (Zissi, Barry&Cochrane, 1998). Παράλληλα, από πολλές έρευνες έχει φανεί ότι η αλτρουιστική συμπεριφορά και η γενναιοδωρία συνδέονται με τη σωματική και ψυχική ευεξία του ατόμου και με τη μακροζωία του (Brown, Brown, House&Smith, 2008· Gleason, Iida, Bolger&Shrout, 2003· Ironson, 2007· Post, 2005· Schwartz&Sendor, 1999).

Σύμφωνα με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο (Borrell-Carrió, Suchman&Epstein, 2004· Engel, 2003· Wynne, 2003· Βασιλειάδου, 2009α: 19· Ζέρβας & Παπαγεωργίου, 2009· Λύκουρας, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 24), ο άνθρωπος αποτελεί ένα βιοψυχοκοινωνικό σύστημα, στο οποίο αλληλεπιδρούν τρεις παράγοντες: ο *βιολογικός*, ο *ψυχολογικός* και ο *κοινωνικός*. Για την εκδήλωση μιας δυσλειτουργίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αποκλειστικός αιτιολογικός παράγοντας ο ψυχολογικός, ο κοινωνικός ή ο βιολογικός. Η αιτία βρίσκεται στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους, καθώς η αλλαγή σε ένα σύστημα συνεπάγεται αλλαγές σε όλα τα υπόλοιπα. Επομένως, όσον αφορά στην ψυχική υγεία όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την πρόγνωση και την πορεία μιας ψυχικής νόσου (Βασιλειάδου, 2009α: 14).

Σκοπός

Ο σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να μελετηθούν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την απόκτηση ηθικών αξιών, προκειμένου να δειχτεί εάν η προαγωγή τους συνδέεται με τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου και ακολούθως με την ευτυχία και ευημερία του.

Ειδικότερα, ο γενικός σκοπός αναλύεται στα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες φιλοσοφικές θεωρίες συνδέουν την απόκτηση ηθικών αρετών με την ευδαιμονία του ανθρώπου;
- Πώς αντιμετωπίζει η Ορθόδοξη Εκκλησία το ζήτημα της Ηθικής και πώς συνδέεται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας;
- Πώς θα μπορούσαν τα κοινωνικά δίκτυα να συμβάλουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας;

- Οι διάφορες μορφές γενναιοδωρίας και οι αλτρουιστικές συμπεριφορές συνδέονται με τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου;
- Το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
- Με ποιες δραστηριότητες θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να ενδυναμώσει την ψυχική υγεία των μαθητών και να ενισχύσει το αξιακό τους σύστημα;

Υλικό – Μέθοδος

Το υλικό που χρησιμοποιείται προς τεκμηρίωση των ευρημάτων είναι η εγχώρια και διεθνής βιβλιογραφία. Η επιλογή της βιβλιογραφίας γίνεται βάσει θεματικών και χρονολογικών κριτηρίων. Οι επιστήμες από όπου αντλείται η βιβλιογραφία είναι η Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία, η Θεολογία, η Ιατρική, η Ψυχιατρική, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, η Κοινωνική Παιδαγωγική και η Επιστήμη των Κοινωνικών Δικτύων.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι αρχικά η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ερευνητικά δεδομένα κάθε επιστήμης ξεχωριστά, ώστε να διερευνηθεί η σχέση της ηθικής με την ευημερία του ατόμου. Από τη συγκριτική μελέτη των ευρημάτων κάθε επιστήμης εξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται τρόποι αξιοποίησής τους για τον σχεδιασμό προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας, με ιδιαίτερη έμφαση στους μαθητές. Τέλος, προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες για τον/την εκπαιδευτικό, που θα μπορούσε να τις αξιοποιήσει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών και την ηθική διαπαιδαγώγησή τους. Μια τέτοια συγκριτική μελέτη δεν έχει επιχειρηθεί μέχρι στιγμής. Η έλλειψη αυτή στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία τεκμηριώνει τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Συγκριτική μελέτη των ευρημάτων από κάθε επιστήμη και προτάσεις για αξιοποίησή τους σε προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας

Αν επιχειρούσαμε μια σύγκριση των ευρημάτων από κάθε επιστήμη ξεχωριστά σχετικά με το εάν η απόκτηση ηθικών αξιών σχετίζεται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας του ατόμου, θα διαπιστώναμε πως εν γένει οι υπό εξέταση επιστήμες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι ηθικές αρετές φαίνεται να οδηγούν τον άνθρωπο στην απόκτηση σωματικής και ψυχικής ευεξίας και ακολούθως στην κατάκτηση της ευτυχίας. Από τον χώρο της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και τις ηθικές θεωρίες του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη συνάγεται ως συμπέρασμα ότι η ηθική ακεραιότητα του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα ενημέρωσής του σχετικά με το τι είναι ηθικά σωστό ή όχι και τελειοποιείται με τον εθισμό, τη συνήθεια και την άσκηση της ψυχής. Επομένως, η ηθική αρετή καλλιεργείται με την ηθική πράξη και η πραγμάτωσή της οδηγεί τον άνθρωπο στην ευδαιμονία (Πελεgrίνης, 2000). Παρόμοια άποψη για τη σύνδεση των ηθικών αρετών με την ευδαιμονία του ανθρώπου εκφράζει και η Ορθόδοξη Εκκλησία. Με μια θεολογική ματιά θα λέγαμε ότι οι ηθικές αρετές αποτελούν το εφελτήριο για να φτάσει ο άνθρωπος στη μετάνοια, κάτι που θα τον οδηγήσει στην ένωση με τον Θεό και εν τέλει στη σωτηρία του (Άγιος Νεκτάριος Αιγίνης, 1992· Κοντογιάννης, 2004· Μαντζαρίδης, 2009). Επίσης, από την επιστήμη των κοινωνικών δικτύων εξάγονται ανάλογα συμπεράσματα. Οι πράξεις προσφοράς προς τον συνάνθρωπο, όπως η καλοσύνη και η φιλανθρωπία διαχέονται μέσα στα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που ωφελεί τα μέλη του δικτύου και ενδυναμώνει τα

αισθήματα χαράς και ευτυχίας τους (Christakis&Fowler, 2010). Παρεμφερή είναι και τα αποτελέσματα ποικίλων ιατρικών, ψυχιατρικών και ψυχολογικών μελετών σχετικά με τη σύνδεση των πράξεων αλτρουισμού με την προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας του ατόμου. Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι που προσφέρουν τον εαυτό τους με ανιδιοτέλεια προς τον συνάνθρωπο φαίνεται να ωφελούνται στον τομέα της σωματικής υγείας, να απολαμβάνουν περισσότερα αισθήματα ευτυχίας, να έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση και να αποκτούν μακροζωία (Brown, Brown, House&Smith, 2008· Gleason, Iida, Bolger&Shrout, 2003· Ironson, 2007· Post, 2005· Schwartz&Sendor, 1999). Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών -περιορισμένες σε αριθμό- που υποστηρίζουν τα αρνητικά αποτελέσματα της αλτρουιστικής συμπεριφοράς για τον δωρητή, σε περιπτώσεις που νιώθει ότι καταπιέζεται από την παροχή των υπηρεσιών του (Buunk, Doosje, Jans&Hopstaken, 1993· Schwartzetal., 2003· Strazdins&Broom, 2007). Τέλος, στον χώρο του σχολείου είναι δυνατόν να ενισχυθούν μέσω της εκπαίδευσης οι ηθικές αξίες και να ενδυναμωθεί το αξιακό σύστημα των μαθητών, με την παράλληλη συμβολή της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ευαισθητοποίηση στις αξίες του αλτρουισμού, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί σημαντικό στόχο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ηθική εξέλιξη των μαθητών (Molnar&Lindquist, 1988). Η προαγωγή των ηθικών αξιών στον χώρο του σχολείου μπορεί να ενισχυθεί και με την υλοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η αποτελεσματικότητα των οποίων έχει διερευνηθεί μέσα από έρευνες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, η αξιοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών πρακτικών μέσα στον χώρο του σχολείου συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Mylonakou-Keke, 2012).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι ηθικές αξίες κατέχουν σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας του ατόμου. Στη συνέχεια, ακολουθούν προτάσεις από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των υπό μελέτη επιστημών, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας τόσο για ενήλικες όσο και για μαθητές:

- Ένταξη θεματικών, στις οποίες θα αναδεικνύονται οι ηθικές αξίες, θα προωθείται η ενδυνάμωση του αξιακού συστήματος και η ευαισθητοποίηση των πολιτών για μείζονα κοινωνικά προβλήματα, που ζητούν την επίδειξη αλτρουιστικής συμπεριφοράς.
- Ενημέρωση για τα ευεργετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την παροχή προσφοράς προς τον συνάνθρωπο τόσο για τη σωματική και ψυχική υγεία του ίδιου του ατόμου όσο και για το κοινωνικό σύνολο.
- Δημιουργία οργανωμένων εθελοντικών συλλογικών δράσεων για την ανακούφιση των ευπαθών ομάδων, ώστε η επίδειξη αλτρουιστικής συμπεριφοράς να γίνεται τακτικά και έμπρακτα.
- Αξιοποίηση του συστήματος αξιών της χριστιανικής διδασκαλίας και εξεύρεση υγιών προτύπων και κανόνων ζωής μέσα από τον βίο των Αγίων και των Πατέρων της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Βασιλειάδου, 2009β).
- Διοργάνωση φιλανθρωπικών δωρεών με την αξιοποίηση του κοινωνικού δικτύου συγγενών, φίλων και γνωστών.

Ειδικότερα, στο σχολικό περιβάλλον:

- **Ενσωμάτωση των υποθετικών ηθικών διλημμάτων**(σύμφωνα με τη θεωρία του Kohlberg, βλ. Elliott, Kratochwill, Cook&Travers, 2008) **στη διδακτέα ύλη ή χρήση τους για πρόκληση συζήτησης, με στόχο την** ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Παράλληλα, κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια αυτή (Kuhmerker, 1994).
- Σχεδιασμός και υλοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων παρέμβασης, που θα εντείνουν την προσπάθεια για ενδυνάμωση του αξιακού συστήματος των μαθητών και θα ενισχύσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητές τους (Mylonakou-Keke, 2012).
- Αξιοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης γονέων και παιδιών (Kekes&Mylonakou, 2006· Mylonakou&Kekes, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).
- Ευαισθητοποίηση για τα κοινωνικά προβλήματα και παρότρυνση για την εξεύρεση προσωπικών κινήτρων, που θα ωθήσουν σε ανάληψη εθελοντικών συνεργατικών δράσεων τους μαθητές και τις οικογένειές τους.
- Παροχή ερεθισμάτων και κινήτρων, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές τη διάθεση και τη δυνατότητα να επιφέρουν κοινωνικές αλλαγές με απώτερο στόχο την προσωπική και κοινωνική τους ολοκλήρωση.
- Διαμόρφωση κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, μεταλαμπάδευση αξιών και υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να απαλλαγούν από κάθε είδους προκατάληψη και μισαλλοδοξία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ανάδειξη της σημασίας του να προσπαθώ να μπαίνω στη θέση του άλλου.
- Ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, τόσο σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό και ψυχοκινητικό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στους τομείς της μάθησης, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής. Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι οι αγχώδεις διαταραχές, η κατάθλιψη, γνωστικές διαταραχές και διαταραχές διάθεσης και συμπεριφοράς (Κουρμούση, 2013). Ειδικότερα, οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά από κρίσιμες αλλαγές-μεταβάσεις στη ζωή τους, νιώθουν συχνά αβεβαιότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και βιώνουν έντονο στρες. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι ωφελούνται σημαντικά από παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας, που υλοποιούνται μέσα στο σχολείο, με στόχο την ενδυνάμωση των προσωπικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων και τη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλοντικών συνθηκών (Durlak&Wells, 1997). Οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη ζωή τους. Επιπλέον, οι σύγχρονοι ορισμοί στον χώρο της σχολικής ψυχολογίας αναφορικά με την *ψυχική υγεία* των μαθητών αναφέρονται όχι μόνο στην απουσία σημαντικών συμπτωμάτων σωματικής ή ψυχικής ασθένειας, αλλά και στην ταυτόχρονη ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και την ψυχολογική ευεξία των

ατόμων (Meyers&Meyers, 2003). Παράλληλα, η σύγχρονη αντίληψη για τον ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Δεδομένα ερευνών τονίζουν την αναγκαιότητα των προγραμμάτων αυτών¹⁰³, τα οποία εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο (Βράντση& Δημητριάδου, 2014· Χατζηχρήστου, 2011α· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου&Λυκιστάκου, 2004). Η διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και οι βασικοί τομείς της ανάπτυξης του εαυτού, όπως η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η ηθική ανάπτυξη και οι σχέσεις με συνομηλίκους αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την προαγωγή της ψυχικής υγείας (Χατζηχρήστου, 2015).

Είναι φανερό ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την ψυχική υγεία. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων μέσα από την προαγωγή των προστατευτικών παραγόντων και την ελαχιστοποίηση των παραγόντων επικινδυνότητας θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής (Χατζηχρήστου, 2011β). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συστημικής θεώρησης, τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες συνεργάζονται, για να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και ψυχική ευεξία των μαθητών (Esquivel, Doll&Oades-Sese, 2011· Masten, Herbers, Cutuli&Lafavor, 2008). Επομένως, οι σχολικές τάξεις και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον μπορούν να αποτελέσουν «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*», που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker&Brehm, 2009· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou&Dimitropoulou, 2010· Henderson&Milstein, 2008· Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιστάκου& Λαμπροπούλου, 2009). Επιπρόσθετα, η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέει την ψυχική ανθεκτικότητα με την παρουσία κάποιων ανθρώπων σε ένα περιβάλλον, στο οποίο κάποιος μπορεί να λάβει την απαραίτητη υποστήριξη, με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και με την ανάπτυξη της ικανότητας να διαχειρίζεται το άτομο τη ζωή του και να εμπλέκεται σε αποφάσεις που το επηρεάζουν, αναλαμβάνοντας προσωπική ευθύνη για την ευημερία και την ευτυχία του, καθώς και για τις σχέσεις του με τους άλλους (Eichsteller&Holthoff, 2011· Petrie, 2011· Werner, 2006).

¹⁰³ Β λ.

τ ο π ρ ό γ ρ α μ μ α π α ρ έ μ β α σ η ς
 «Κ ο ι ν ω ν ι κ ή κ α ι Σ υ ν α ι σ θ η μ α τ ι κ ή Α γ ω γ ή σ τ ο Σ χ ο λ ε ί ο»,
 π ο υ ε φ α ρ μ ό σ τ η κ ε σ ε δ η μ ο τ ι κ ά σ χ ο λ ε ί α τ η ς Κ ύ π ρ ο υ α π ό τ ο
 Κ έ ν τ ρ ο Έ ρ ε υ ν α σ κ α ι Ε φ α ρ μ ο γ ώ ν Σ χ ο λ ι κ ή ς Ψ υ χ ο λ ο γ ί α ς τ ο υ
 Π α ν ε π ι σ τ η μ ί ο υ Α θ η ν ώ ν (Κ Ε Σ Χ Ο Ψ Υ),
 μ ε ε π ι κ ε φ α λ ή ς τ η ν κ α θ η γ ή τ ρ ι α Σ χ ο λ ι κ ή ς Ψ υ χ ο λ ο γ ί α ς Δ ρ
 Χ ρ υ σ ή Χ α τ ζ η χ ρ ή σ τ ο υ, σ ε σ υ ν ε ρ γ α σ ί α
 μ ε τ ο Κ έ ν τ ρ ο Ε κ π α ι δ ε υ τ ι κ ή ς Έ ρ ε υ ν α σ κ α ι Α ξ ι ο λ ό γ η σ η ς κ
 α ι τ ο Π α ι δ α γ ω γ ι κ ό Ι ν σ τ ι τ ο ύ τ ο Κ ύ π ρ ο υ σ τ ο :
<http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/KESXOPSY.pdf> (Τ ε λ ε υ τ α ί α ν ά κ τ η σ η :
 11 Ι ο υ ν ί ο υ 2017).

Δραστηριότητες για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και για τη μεταλαμπάδευση αξιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Προτείνουμε την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό, με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών μέσα από την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους, την ενίσχυση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και την ηθική διαπαιδαγώγησή τους. Στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων στρέφεται και το ενδιαφέρον των επιστημόνων της Προαγωγής Ψυχικής Υγείας (Βασιλειάδου, 2009α: 12).

Οι δραστηριότητες κρίνονται κατάλληλες για παιδιά ηλικίας 10-12 ετών και βασίζονται σε τρία διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια:

- **Συστημική προσέγγιση** (Bassioti, Katsioti&Giotsa, 2014· Giotsa&Touloumakos, 2014· Κεκές, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000· Satir, 1989· Χατζηχρήστου, 2011)
 - **Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική αγωγή** (Goleman, 2011· Gottman, 1997· Hooven, Gottman&Katz, 1995)
 - **Κοινωνική Παιδαγωγική** (Eichsteller&Holthoff, 2012· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013)
- Παρακάτω παρουσιάζονται οι δραστηριότητες¹⁰⁴, οι οποίες χωρίζονται σε θεματικές, ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό, ως εξής: **Πίνακας 1. Θεματικές και**

¹⁰⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αναλυτική οικοδόμηση των δραστηριοτήτων επικοινωνήστε με τη συγγραφέα.

Δραστηριότητες

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 1: Αναγνώριση των συναισθημάτων μας και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης	Φορώντας γυαλιά (Παπαμιχαήλ, 2013: 63)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 2: Εξοικείωση των μαθητών με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης	Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα (De Bono, 1985)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 3: Διαχείριση δυσκολιών, αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων	Κάτι από την πατρίδα (Νομικού, Ορφανίδου & Χολέβα, 2014: 65)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 4: Διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας	Πρόβλημα δε σε φοβάμαι (Χατζηχρήστου, 2011α)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 5: Αναγνώριση και προαγωγή των αξιών, προσδιορισμός της ταυτότητας του εαυτού (αυτογνωσία)	Ταυτότητα, πολυμορφία και κοινές αξίες (Νομικού, Ορφανίδου & Χολέβα, 2014: 39)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 6: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	Τα δώρα της τάξης (Χατζηχρήστου, 2011α)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 7: Αναγνώριση και μεταβολή στερεοτυπικών αντιλήψεων	Όλοι έχουμε προκαταλήψεις (Gollob & Krapf, 2008: 42)

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα ερευνητικά δεδομένα ποικίλων επιστημών εξάγεται το συμπέρασμα ότι η απόκτηση και ενίσχυση των ηθικών αξιών σχετίζεται με την προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας. Κάθε επιστήμη θα μπορούσε να συνεισφέρει από τη δική της σκοπιά στην ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας του ατόμου. Συνεπώς, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν με

διεπιστημονικό τρόπο ποικίλα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας τόσο για ενήλικες όσο και για μαθητές. Προτείνουμε, λοιπόν, να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η συσχέτιση των ηθικών αξιών με την προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας υπό το πρίσμα και άλλων επιστημών, όπως επίσης και η συσχέτιση περαιτέρω ηθικών αξιών -εκτός του αλτρουισμού, της αλληλεγγύης, της προσφοράς και της καλοσύνης- με την ενίσχυση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας. Επιπρόσθετα, θα ήταν καλό να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας, που θα σχεδιαστούν διεπιστημονικά, αντλώντας ευρήματα από κάθε επιστήμη σχετικά με τις ηθικές αξίες.

Η ανάπτυξη υγιών κοινωνιών προϋποθέτει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχική υγεία. Αυτό αποδεικνύεται από την προαγωγή της στο χώρο του σχολείου μέσω της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων ψυχικής υγείας. Τα παρεμβατικά προγράμματα ψυχικής υγείας είναι δομημένα και οργανωμένα με στόχο όχι μόνο τη διδασκαλία δεξιοτήτων για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και ψυχικής υγείας (Κουρμούση, 2013). Η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος και η ενσυναίσθηση μπορούν να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο του σχολείου μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είναι κυρίως συλλογικές, κάτι που ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των παιδιών. Γι' αυτό η καλλιέργεια των συναισθημάτων των παιδιών, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της εκπαίδευσης (Βασίλαρου, 2010).

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών και στην ηθική διαπαιδαγώγησή τους. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποτελούν μόνο την αφορμή για την επαφή των μαθητών με θέματα που άπτονται της ενδυνάμωσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και της ενίσχυσης της ψυχικής τους υγείας. Οι επίσημοι φορείς εκπαίδευσης θα ήταν καλό να σχεδιάσουν σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα μεγάλης χρονικής διάρκειας και να τα εντάξουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Αγωγής. Εξάλλου, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του παιδιού επιτυγχάνεται σταδιακά και μέσα από τη συνεχή επαφή με συγκεκριμένες πρακτικές, όπως υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, ευρύτητα σκέψης και ανοχή στη διαφορετικότητα (Αυγέρη, 2011). Επομένως, κρίνεται αναγκαία μια συλλογική προσπάθεια ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, που θα τα καταστήσουν ικανά να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής και να διαχειρίζονται τις απαιτήσεις της καθημερινότητας με τρόπο αποτελεσματικό και λειτουργικό.

Βιβλιογραφία

(i) Ξενόγλωσση

- Bassioti, P., Katsioti, M., & Giotsa, A. (2014). The application of Structural Systemic Approach in Parents Training Groups. In A. Giotsa (Ed.), *Psychological and Educational Approaches in Times of Crises – Exploring New Data*. Untested Ideas Research Center. New York: Niagara Falls.
- Borrell-Carrió, F., Suchman, A. L., & Epstein, R. M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry. *The Annals of Family Medicine*, 2(6), 576-582.
- Brown, S. L., Brown, R. M., House, J. S., & Smith, D. M. (2008). Coping With Spousal Loss: Potential Buffering Effects of Self-Reported Helping Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(6), 849-861.
- Buunk, B. P., Doosje, B. J., Jans, L. G. J. M., & Hopstaken, L. E. M. (1993). Perceived Reciprocity, Social Support, and Stress at Work: The Role of Exchange and Communal Orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 801-811.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. New York City: Little Brown and Company.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115-152.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46. Διαθέσιμο στο δίκτυα κatóπο: <http://internationaljournalofsocialpedagogy.com>. Τελευταία πρόσβαση στις: 16-06-2017.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (33-52). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Engel, G. L. (2003). The clinical application of the biopsychosocial model. In R. M. Frankel, T. E. Quill, & S. H. McDaniel (Eds.), *The biopsychosocial approach: Past, present, and future* (1-20). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651.
- Giotsa, A., & Touloumakos, A. K. (2014). "They Accept Me, They Accept Me Not": Psychometric Properties of the Greek Version of the Child Parental Acceptance – Rejection Questionnaire Short-Form. *Journal of Family Issues*, 37(9), 1226 – 1243. Διαθέσιμο στο δίκτυα κatóπο: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0192513x14543851>. Τελευταία πρόσβαση στις: 09-06-2017.

- Gleason, M. E. J., Iida, M., Bolger, N., & ShROUT, P. E. (2003). Daily Supportive Equity in Close Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1036-1045.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science* (255-274). New York: Routledge.
- Ironson, G. (2007). Altruism and Health in HIV. In S. Post (Ed.), *Altruism and Health* (70-81). New York: Oxford University Press.
- Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 35 – 54, London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kuhmerker, L. (1994). An overview of Kohlberg's contributions to education. In L. Kuhmerker, U. Gielen, & R. L. Hayes (Eds.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions* (85-102). Birmingham: Doxa Books.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Laffavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Meyers J. & Meyers B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 222-229.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1988). *Changing problem behavior in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mylonakou-Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169 – 176. In proceedings of International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Istanbul, Turkey, October 10–13, 2012. Διαθέσιμο στο δίκτυακό τόπο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812053827> Τελευταία πρόσβαση στις: 08-06-2017.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools. *Harvard Family Research Project*, March, 1 – 9. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA. Available at: www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf
- Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 66-77.
- Schwartz, C., Meisenhelder, J. B., Ma, Y., & Reed, G. (2003). Altruistic Social Interest Behaviors Are Associated With Better Mental Health. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), 778-785.

- Schwartz, C., & Sendor, R. M. (1999). Helping others helps oneself: response shift effects in peer support. *Social Science & Medicine*, 48(11), 1563-1575.
- Strazdins, L., & Broom, D. H. (2007). The Mental Health Costs and Benefits of Giving Social Support. *International Journal of Stress Management*, 14(4), 370-385.
- Vassiliadou, M. & Goldberg, D. (2006). A questionnaire to help general practioners plan cognitive behavior therapy. *Primary Care Mental Health*, 4, 265-271.
- Werner, E. E. (2006). What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (91-106). New York: Springer.
- WHO (2001). *Strengthening mental health promotion*, Geneva, World Health Organization (Fact sheet, No. 220).
- Wynne, L. C. (2003). Systems theory and the biopsychosocial model. In R. M. Frankel, T. E. Quill, & S. H. McDaniel (Eds.), *The biopsychosocial approach: Past, present, and future* (219-230). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Zissi, A., Barry, M. M., & Cochrane, R. (1998). A mediational model of quality of life for individuals with severe mental health problems. *Psychological Medicine*, 28(5), 1221-1230.
- (ii) *Ελληνόγλωσση*
 Άγιος Νεκτάριος Αιγίνης (1992). *Χριστιανική Ηθική*. Αθήνα: Παναγόπουλος.
- Αυγέρη, Σ. (2011). Ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17, 131-143.
- Βασίλαρου, Β. (2010). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των συναισθημάτων μέσα από την Αγωγή Υγείας. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω*. Αθήνα, Ελλάδα, 7 - 9 Μαΐου 2010, 1-10. Διαθέσιμο στο δίκτυακό http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Vasilarou.pdf. Τελευταία πρόσβαση στις: 19-06-2017.
- Βασιλειάδου, Μ. (2009α). *Αξιολογική Ανθρωπολογία και Ιατρική Πράξη: Πρακτικός Οδηγός*. Αθήνα: Educational Trust for Health Improvement through Cognitive Strategies.
- Βασιλειάδου, Μ. (2009β). *Προαγωγή ψυχικής υγείας: Θεολογική προσέγγιση*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.
- Βράντση, Α., & Δημητριάδου, Κ. (2014). Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών: μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην Α΄ δημοτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 4-34.

- Christakis, A. N., & Fowler, H. J. (2010). *Συνδεδεμένοι. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας* (μτφρ. Δ. Ξυγαλατάς, επιμ. Σ. Κροκίδη). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (μτφρ. Ε. Θεοχαράκη, επιστημονική επιμ. και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση* (μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, επιμ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζέρβας, Γ., & Παπαγεωργίου, Χ. (2009). Το βιοψυχοκοινωνικό πρότυπο και η διασύνδεση της Ψυχιατρικής με τις άλλες ιατρικές ειδικότητες. Στο Α. Λύκουρας, Κ. Σολδάτος, Γ. Ζέρβας, *Διασυνδεδετική Ψυχιατρική*, 9-20, Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Ζήση, Α., & Στυλιανίδης, Σ. (2004). Αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας: Αποσαφηνίσεις και Προοπτικές. *Εγκέφαλος*, 41, 27-32.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; (μτφρ. Α. Παπασταύρου, επιμ. Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.
- Gollob, R., & Krapf, P. (2008). *Διδάσκουμε τη Δημοκρατία. Μία συλλογή από μοντέλα σχετικά με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα*, Βιβλίο VI (μτφρ. Α. Αρώνη). Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Β. Βασσαρά, επιστημονική επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κεκές, Ι. (2011). *Η Διαχείριση της Γνώσης στο Σύγχρονο Τεχνολογικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντογιάννης, Σ. (2004). Ο πνευματικός αγώνας κατά την Κλίμακα του Αγίου Ιωάννου του Σιναΐτου. *Ανακοίνωση στο I' Θεολογικό Συνέδριο του Μεταπτυχιακού Φοιτητικού Θεολογικού Συνδέσμου του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ: Η έννοια του αγώνα: Θεολογικές και Φιλοσοφικές προσεγγίσεις*. Χίος, Ελλάδα, 25-29 Ιουνίου 2004. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/theologia_zoi/themata.asp?cat=patr&NF=1&content_s=contents_Texts.asp&main=texts&file=8.1.htm Τελευταία πρόσβαση στις: 22-06-2017.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το ελληνικό σχολείο;* (επιμ. Β. Κούτρας). Αθήνα: Σόκολη-Κουλεδάκη.
- Λύκουρας, Ε. (2011). Το βιοψυχοκοινωνικό πρότυπο και η διασύνδεση της ψυχιατρικής με άλλες ιατρικές ειδικότητες. Στο Ε. Γραμματικοπούλου (επιμ.), *Ψυχική Υγεία, Σύγχρονες προσεγγίσεις – Προβληματισμοί* (33-38). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

- Μαντζαρίδης, Γ. (2009). *Χριστιανική Ηθική, Εισαγωγή - Γενικές αρχές - Σύγχρονη προβληματική*, τ. Ι. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νομικού, Μ., Ορφανίδου, Φ., & Χολέβα, Ν. (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο* (επιμ. κειμένου Σ. Κουτσού). Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education_symbiosis/Symbiosis_project_manual_final.pdf Τελευταία πρόσβαση στις: 19-06-2017.
- Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαμιχαήλ, Ε. (2013). *Ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα: Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας, Οδηγός εκπαιδευτικού με ενδεικτικές δραστηριότητες για υλοποίηση θεματικής ενότητας 3.3: Αποδοχή και διαχείριση της διαφορετικότητας και άλλων σχετικών δεικτών επιτυχίας*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/3_3_anakalyptontas_ton_elefanta.pdf Τελευταία πρόσβαση στις: 14-06-2017.
- Πελεγρίνης, Θ. (2000). *Αρχές Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους* (επίμ. Α. Νίκας, μτφρ. Λ. Στυλιανούδη). Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011α). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα, Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011β). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16 (3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών: Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου

Όλγα Τσόκα

Φιλολόγος – Γλωσσολόγος, MSc, Ph.D. Student

Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΚΠΑ

greekprofessor@yahoo.gr

Χριστίνα Τσόκα

Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας

Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

xristinatsoka24@yahoo.gr

Περίληψη:

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποδώσει αδρομερώς το γενικό περίγραμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται από το Ηνωμένο Βασίλειο σε ό,τι αφορά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου πραγματοποιείται με βάση τις εξής κατευθυντήριες γραμμές: α) την εθνική νομοθεσία, τους κανονισμούς και τις ειδικές διατάξεις περί χαρισματικότητας, β) τα κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας και, επομένως, των χαρισματικών παιδιών, γ) την επαγγελματική εκπαίδευση και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και δ) τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προοπτικές (Mönks&Pflüger 2005).

Η ανταπόκριση του Αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών χαρακτηρίζεται από μια μακρά παράδοση, η οποία εκτείνεται τουλάχιστον στο 1944 (Reid&Boettger 2015). Αρχικά, στόχευε στην ανίχνευση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των μαθητών με υψηλότερες ικανότητες στις κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σχολεία της Αγγλίας (Brady&Koshy 2014). Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το πρόγραμμα “ExcellenceinCities” (DfEE 1999), τα πορίσματα του οποίου οδήγησαν τις Αγγλικές κυβερνήσεις το 2007 στη χάραξη Εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση των προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών (NationalAcademy for GiftedandTalentedYouth) (Brady&Koshy 2014; Koshyetal. 2017).

Η έρευνα αποκαλύπτει μια δυναμική στην ανάπτυξη της χαρισματικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, τόσο στην πρωτοβάθμια (primaryschools) και δευτεροβάθμια (secondaryschools), όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (highereducation). Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η ειδική εκπαιδευτική μέριμνα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που διεκδικεί η Αγγλία στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Campbelletal. 2007).

Λέξεις – Κλειδιά: χαρισματικότητα; Εκπαίδευση; Ευρωπαϊκή Ένωση; Ηνωμένο Βασίλειο; νομοθετικό πλαίσιο.

Abstract

This study attempts to give a generous outline of the educational policy followed by the United Kingdom in terms of charismatic and talented students. The study of educational policy for charitable students in UK schools is based on the following guidelines: (a) national legislation, regulations and special provisions on charisma; (b) the criteria for the recognition of charismatics and, therefore, charismatic (c) vocational education and / or teacher training; and (d) educational priorities and perspectives (Mönks&Pflüger 2005).

The response of the English educational system to the needs of talented pupils is characterized by a long tradition, extending at least in 1944 (Reid &Boettger 2015). Initially, it aimed at detecting and enhancing the educational achievements of students with higher skills in socially deprived areas, and then expanded to all age groups and schools in England (Brady & Koshy, 2014). This includes the "Excellence in Cities" program (DfEE, 1999), the results of which led the 2007 British Governments to develop a national strategy for the education of gifted and talented children (NAYTY) (Brady & Koshy 2014 ; Koshy, Smith & Casey 2017).

Research reveals a momentum in the development of charismatic education in the United Kingdom, both in primary and secondary schools, and in tertiary education. What is worth noting is that special educational provision for charismatic and talented students is in line with the leading role that England claims in the modern globalized world (Campbell et al. 2007).

Keywords: charisma; Education; European Union; United Kingdom; legislative framework.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και, αν και δεν υπάρχει διεθνώς αποδεκτός ορισμός της «χαρισματικότητας», υπάρχει συναίνεση στο ότι ένα ευρύ φάσμα ταλαντούχων μαθητών χρήζει σε οποιοδήποτε σχολείο ή χώρα ιδιαίτερης προσοχής. (Balchin 2009).

Στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό, η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αρχίζει από την Αμερική το 1870. Πλήθος ερευνών και μελετών που ακολουθούν αποκαλύπτουν ότι το ζήτημα είχε προκαλέσει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον (Terman 1925; Thurstone 1938 ; Hollingworth 1942 ; Guilford 1967 ; Renzulli 1976). Το 1969 διατυπώνεται στην Αμερική ο πρώτος ομοσπονδιακός ορισμός για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Στη γηραιά Ήπειρο, την επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών επικυρώνει η Συμφωνία της Salamanca. Στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1994 στην Ισπανία οριοθετείται το πλαίσιο της χαρισματικής εκπαίδευσης (UNESCO 1994), ενώ την ίδια χρονιά το Ευρωπαϊκό

Συμβούλιο εξέδωσε απόφαση που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη – μέλη της Ε.Ε. και, μεταξύ άλλων, τα προέτρεπε στην ανάληψη στοχευόμενων πρωτοβουλιών για την στήριξη των χαρισματικών παιδιών (Council of Europe 1994 ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004:10).

Σήμερα, η εκπαίδευση των χαρισματικών ποικίλλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν χώρες με ειδικά επεξεργασμένα προγράμματα και, αφετέρου, υπάρχουν χώρες που δεν αναγνωρίζουν ακόμη και όρους, όπως η χαρισματικότητα και τα χαρισματικά παιδιά (Reid&Boettger 2015, 158).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποδώσει αδρομερώς το γενικό περίγραμμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται από το Ηνωμένο Βασίλειο σε ό,τι αφορά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου πραγματοποιείται με βάση τις εξής κατευθυντήριες γραμμές: α) την εθνική νομοθεσία, τους κανονισμούς και τις ειδικές διατάξεις περί χαρισματικότητας, β) τα κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας και, επομένως, των χαρισματικών παιδιών, γ) την επαγγελματική εκπαίδευση και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και δ) τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προοπτικές.

1.1. Ορισμός της χαρισματικότητας

Το ζήτημα του ορισμού είναι κρίσιμο για να κατανοήσουμε πώς αντιδρούν διαφορετικές χώρες σε ένα τέτοιο φαινόμενο, όσον αφορά την πολιτική και την πρακτική που ακολουθούν (D' Alessio 2009, 7). Σύμφωνα με τον Μανωλάκο «ο όρος «χαρισματικός» («gifted») χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες» (2010, 229). Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ξένοι, κυρίως, αλλά και Έλληνες ερευνητές επιχειρούν να προσδιορίσουν τον περιεχόμενο του όρου. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι Marland (1972), Callahan (1979), Tannenbaum (2002), Sternberg (1981), Θωμαΐδου (1999) και Gardner (1983 ; 1999), ο οποίος διακρίνει οκτώ τύπους χαρισματικότητας στη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης.

Στις περισσότερες χώρες ο ορισμός του ταλαντούχου μαθητή συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα πνευματικών, ακαδημαϊκών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Στην Αγγλία, ο ορισμός επικεντρώνεται στους σπουδαστές με υψηλή πνευματική ικανότητα που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς και άλλους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ότι είναι σε θέση να προχωρήσουν στην εργασία τους (Koshyetal. 2018, 75). Το Τμήμα Παιδιών, Σχολείων και Οικογενειών (Department for Children, Schools, and Families, Taskforce for Social Exclusion, 2008) στην Αγγλία για να περιγράψει τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χρησιμοποιεί τους όρους «χαρισματικός» (Gifted) και «ταλαντούχος» (Talented) και περιλαμβάνει το 5% έως 10% των μαθητών (Koshyetal. 2018, 77 ; Reid&Boettger 2015, 159). Ως «χαρισματικοί» μαθητές περιγράφονται αυτοί που έχουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, όπως είναι η ιστορία και τα μαθηματικά, ενώ οι «ταλαντούχοι» μαθητές είναι αυτοί που έχουν υψηλές επιδόσεις στον αθλητισμό και τις τέχνες (Whiteetal. 2003, 36). Επιπλέον, στα σχολεία της Αγγλίας χρησιμοποιούνται μια σειρά από όρους, όπως «ικανή, πιο ικανή, υψηλότερη ικανότητα και υψηλό δυναμικό» (Koshyetal. 2018, 75). Στην Ουαλία χρησιμοποιούνται οι όροι «πιο ικανός» (MoreAble) και «ταλαντούχος» (Talented) και

περιλαμβάνει το 20% σε κάθε σχολείο. Στη Σκωτία χρησιμοποιείται ο όρος «ικανός» (Able). (Mönks&Pflüger 2005, 149-150).

2. Η χαρισματική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ιστορία της εκπαίδευσης χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο χρονολογείται από το 1944 (Reid&Boettger 2015:159), όταν η πολιτεία έδωσε τη δυνατότητα στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών να σπουδάσουν στα νεοσυσταθέντα σχολεία γραμματικής «GrammarSchools», τα οποία αργότερα έκλεισαν, διότι θεωρήθηκαν ως ελιτίστικά. Ωστόσο, ο ουσιαστικός πολιτικός διάλογος που αφορά στις ανάγκες των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών έχει ως σημείο εκκίνησης το 1978, οπότε και εισάγεται στο Βρετανικό Εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Συγκεκριμένα, το Τμήμα Εκπαίδευσης και Επιστημών ανέφερε ότι η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών χαρακτηρίζεται από μια «μακρά τάση χαμηλών προσδοκιών στην τάξη και το σχολικό επίπεδο» (DES 1978), συμπέρασμα που οφείλεται στο γεγονός ότι, αρχικά, η εκπαιδευτική πολιτική στόχευε στην ανίχνευση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των μαθητών με υψηλότερες ικανότητες στις κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σχολεία της Αγγλίας (Brady&Koshy, 2014).

Το 1999 το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης, προκρίνει την ανάγκη για μια πιο δραστήρια εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση των χαρισματικών. Στο πλαίσιο μιας πολύ ευρύτερης προσέγγισης για την αύξηση των εκπαιδευτικών προτύπων, καταβλήθηκαν προσπάθειες για να ενθαρρυνθούν τα σχολεία, ιδιαίτερα στους κεντρικούς δήμους (γενικά χαμηλές κοινωνικοοικονομικές ομάδες) να εντοπίσουν τους πολύ ικανούς τους μαθητές και να τους εκπαιδεύσουν μέσω ειδικών παροχών. Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το πρόγραμμα “ExcellenceinCities” (DfEE, 1999), που στοχεύει α) στην ανάπτυξη μιας εθνικής δέσμης εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τους προικισμένους και ταλαντούχους μαθητές και β) τη δημιουργία μιας Εθνικής Ακαδημίας για ταλαντούχους νέους (NationalAcademyforGiftedandTalentedYouth) (Brady&Koshy 2014).

Το 2002, ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο του Warwick η Εθνική Ακαδημία για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους νέους (NAGTY) και χρηματοδοτήθηκε για πέντε χρόνια από την κυβέρνηση. Προέβλεπε θερινά σχολεία και πλήθος άλλων δράσεων για την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών. Η σύμβαση αυτή ολοκληρώθηκε το 2007 και ακολούθησε η Ακαδημία Νέων Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών (Young Gifted and Talented - YG&T) για παιδιά ηλικίας 4 έως 19 ετών, που δημιουργήθηκε και από το Κέντρο Εκπαίδευσης Βρετανών Καθηγητών (CfBT) (Brady&Koshy 2014, 255).

Από το 2007 και εξής, οι Αγγλικές κυβερνήσεις χαράσσουν εθνική στρατηγική για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, παράλληλα με άλλα στρατηγικά προγράμματα που κατευθύνονται από την κεντρική εξουσία και οι εκπαιδευμένοι σύμβουλοι των τοπικών αρχών διαδραμάτισαν και συνεχίζουν να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην υλοποίηση τους (ό.π.:255-256). Σύμφωνα με έκθεση του φορέα «OfficeforStandardsinEducation» (Ofsted), το ύψος της κρατικής

χρηματοδότησης για την ενίσχυση της χαρισματικής εκπαίδευσης ανέρχεται στο ποσό των £ 2,5 δις ετησίως (Ofsted 2014).

2.1. Σχολική νομοθεσία, κανονισμοί και ειδικές διατάξεις

Τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιούνται διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις και χαράσσονται κατευθυντήριες γραμμές για την προικισμένη εκπαίδευση, οι οποίες προβλέπουν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Συγκεκριμένα, η αναγνώριση και ο σεβασμός των ατομικών διαφορών, ο εντοπισμός των ατομικών αναγκών, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, η ευελιξία στο σχολικό σύστημα και η εκπαίδευση του ικανού, χαρισματικού μαθητή ως αντικείμενο κατάρτισης των εκπαιδευτικών εγγράφεται στις οδηγίες κυβερνητικών υπηρεσιών (Mönks&Pflüger 2005, 149 – 150).

Μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων για τους ικανούς και ταλαντούχους προσφέρεται στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στις σχολικές παροχές συμπεριλαμβάνεται η πρόωπη είσοδος στο σχολείο, η ατομική καθοδήγηση σε όλα τα επίπεδα, ο εμπλουτισμός και η επέκταση του κανονικού προγράμματος σπουδών με ειδικές εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως οι εκδρομές και οι επισκέψεις σε μουσεία. Οι μαθητές που αξιολογούνται ως χαρισματικοί συμμετέχουν σε θερινό σχολείο ή στην «Ακαδημία για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους Νέους» (Koshy et al. 2018). Οι κυβερνητικές οδηγίες προς τους τοπικούς συντονιστές των σχολείων εστιάζει στη διασφάλιση της επαρκούς στήριξης προς όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους που κινδυνεύουν να αποχωρήσουν. Σημαντικό εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η χρήση των ΤΠΕ, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η διαφοροποιημένη προσέγγιση και αποτελεσματικότερη μάθηση της διδασκτέας ύλης. Βαρύνουσας σημασίας είναι η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα σε μια σειρά εταίρων, η οποία περιλαμβάνει τα σχολεία που είναι ειδικά για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ανεξάρτητα σχολεία. Μέχρι σήμερα, το 40% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου 1300), το 15% των δημοτικών σχολείων (περίπου 1800) και 100 Πανεπιστημιακά ιδρύματα διαθέτουν εκπαιδευτικά προγράμματα Εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών (Mönks&Pflüger 2005, 149 – 151).

3. Κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για σχολικούς συντονιστές χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (National Programme for gifted and talented education) ξεκινά με τη γενική αρχή ότι δεν υπάρχει ενιαίο τέλει εργαλείο για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να χρησιμοποιήσουν ένα μοντέλο «βέλτιστης προσαρμογής» που βασίζεται σε μια σειρά αποδείξεων, συμπεριλαμβανομένων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο κάθε σχολείο αναπτύσσει τα δικά τους κριτήρια χαρισματικότητας. Οι μαθητές υποδεικνύονται από τους δασκάλους βάσει των σχολικών και της εξωσχολικών επιδόσεών τους.

Όσον αφορά τη φύση του ταλέντου, το αγγλικό μοντέλο υιοθέτησε μια εκσυγχρονισμένη θεωρία πολλαπλών νοημάτων, αντί για ένα γενικό μοντέλο που αντικατοπτρίζεται σε ένα μοναδικό μετρούμενο πηλίκιο νοημοσύνης (IQ). Έχει

επικαλεσθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές τις ιδέες του Cropley (1995), Freeman (1995), Gardner (1983, 1999), KrechevskyandGardner (1990), Gagne (1994), Guilford (1950), Renzulli (1976), Sternberg (1981) και άλλοι. Σύμφωνα με τους όρους του Freeman, το αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης υιοθέτησε την «ταυτοποίηση με πρόβλεψη» και όχι «το ιατρικό μοντέλο διάγνωσης και θεραπείας» (1998). Γενικά χαρακτηριστικά των προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών, σύμφωνα με έρευνα του Freeman (ό.π., 13) που μπορούν να προειδοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, η καλή ανάγνωση και άρθρωση, οι γρήγορες λεκτικές απαντήσεις και η γρήγορη μάθηση. Επιπλέον, σημαντικά κριτήρια είναι η καλή μνήμη, οι καλλιτεχνικές τάσεις, η κοινωνικότητα και η αίσθηση ηγεσίας. Και, φυσικά, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αυτά ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Campbellel. (2007, 50), υπήρχαν δύο πολύ σημαντικές συνέπειες της χρήσης αυτών των σύγχρονων θεωριών, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Πρώτον, επέτρεψαν στο αγγλικό μοντέλο να δικαιολογήσει την υιοθέτηση μιας ευρείας αντίληψης της χαρισματικότητας, ώστε να συμπεριλάβει όχι μόνο τη γνωστική ικανότητα αλλά και τη «δημιουργικότητα» και το «ταλέντο» στον χορό, στο δράμα, στη μουσική και στον αθλητισμό και ενδεχομένως και πιο αμφιλεγόμενα μοντέλα (Renzulli 1976 ; Urban 1990), όπως η προσπάθεια και το κίνητρο εργασίας. Δεύτερον, αυτή η αντίληψη της χαρισματικότητας παρείχε την αιτιολόγηση της πολυτροπικής αξιολόγησης της ικανότητας των σπουδαστών παρά της μονοδιάστατης μέτρησης αυτής.

4. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και / ή κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των ταλαντούχων και των χαρισματικών μαθητών περιλαμβάνεται στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, άλλοι σχετικοί επαγγελματίες όπως ψυχολόγοι, σύμβουλοι, σχολικοί επιθεωρητές και προσωπικό τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Westminster στο Πανεπιστήμιο OxfordBrookes του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης διοργανώνει το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για σχολικούς συντονιστές χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών (National Programme for gifted and talented education) καθώς και ένα εκτεταμένο πρόγραμμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα πτυχία Master στην χαρισματική εκπαίδευση έχουν καθιερωθεί και σε άλλα Πανεπιστήμια και κερδίζουν συνεχή δημοτικότητα. Επιπλέον, μερικά από τα πανεπιστήμια προσφέρουν Ph.D. προγράμματα που συνδέονται με τη χαρισματική εκπαίδευση. (Mönks&Pflüger 2005, 151 – 152).

Το ανεξάρτητο φιλανθρωπικό ίδρυμα "PotentialPlusUK" παρέχει συμβουλές για χαρισματικούς μαθητές σε γονείς, σε σχολεία αλλά και σε επαγγελματίες. Είναι η μόνη εθνική οργάνωση που υποστηρίζει μια συχνά παραμελημένη και δύσκολα αναγνωρίσιμη ομάδα παιδιών με διπλές / πολλαπλές ιδιαιτερότητες. Αυτοί είναι προικισμένοι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες πρόσθετες ειδικές ανάγκες, όπως ο αυτισμός (Koshyetal. 2018, 79).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η Αγγλία έχει μακρά παράδοση στη λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που παρέχουν υψηλότατο επίπεδο εκπαίδευσης της αριστείας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας. Βασικός στόχος των δύο από τα πιο διάσημα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκόσμιας

εμβέλειας, το Κέμπριτζ και η Οξφόρδη, είναι η ανάδειξη της πνευματικής αριστείας. Το εθνικό ενδιαφέρον για την προώθηση του πνευματικού κεφαλαίου συνδέεται με την ανάγκη εξασφάλισης της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Koshyetal. 2018, 76). Όπως, υπογραμμίζει ο Gallagher ότι η εκπαιδευτική - κοινωνική πολιτική αντικατοπτρίζει το σύστημα αξιών της χώρας και μέσω αυτής της πολιτικής κατανέμονται πόροι και παρέχονται υπηρεσίες στην προβλεπόμενη ομάδα-στόχο (2004). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές συμβάλλουν στη δημιουργία και υποστήριξη μιας υποδομής μέσα στην οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών (Colemanetal. 2012).

5. Προτεραιότητες και προοπτικές

Η έρευνα αποκαλύπτει μια δυναμική στην ανάπτυξη της χαρισματικής εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο με στόχευση τη βελτίωση των σχολικών παροχών για τους μαθητές στην τάξη με επίκεντρο την εξατομικευμένη μάθηση και, κυρίως, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη για τούς εκπαιδευτικούς. Το Αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης των χαρισματικών βασίζεται στο τρίπτυχο α) ισότητα, β) κοινωνική δικαιοσύνη, γ) αξιοκρατία (Campbelletal. 2007) με ταυτόχρονη αναγνώριση της ανάγκης για διαφορετικότητα (Eyre 2004).

Ένας σημαντικός λόγος για μια ειδική εκπαιδευτική εστίαση σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές είναι η δυνατότητα να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ενήλικη ζωή τους. Εάν η Αγγλία πρέπει να είναι επιτυχής σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, τότε θα πρέπει να παράγει ηγέτες που μπορούν να ανταγωνιστούν με τους καλύτερους και αυτή είναι μια προσπάθεια που γίνεται από κοινού με συνεργασία της εκπαιδευτικής, ευρύτερης επιχειρηματικής και εθελοντικής κοινότητας. Το αγγλικό μοντέλο εργάζεται πέρα από τα όρια για την επιδίωξη της εμπειρογνομosύνης, κινητοποιώντας όλους τους τομείς για τη στήριξη της εκπαίδευσης (Campbelletal. 2007). Σύμφωνα με το PotentialPlusUK (2014), η εισαγωγή νέων προτύπων διδασκαλίας το 2012 αναμένει από τα σχολεία να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν τα προικισμένα παιδιά. Δεν διευκρινίζει τις ανάγκες των προικισμένων, αλλά εστιάζει στην εξέλιξη για όλους τους μαθητές με στόχο να ανταποκριθούν στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών.

6. Επίλογος - συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου στοχεύει σήμερα στην παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, συνεπώς η εκπαίδευση των προικισμένων πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης αντίληψης για τους στόχους της εκπαίδευσης (Reid&Boettger 2015,158). Η Αγγλία θεωρεί ότι αυτό είναι σημαντικό να δοθεί η δυνατότητα στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους γιατί με αυτόν τον τρόπο θα αντιμετωπιστεί η πρόκληση της παγκοσμιοποίησης και θα αναδειχθεί η κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία.

Μια τέτοια προσέγγιση είναι ριζική και εξαρτάται από τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών. Παραδοσιακά, ορισμένοι δάσκαλοι ήταν εχθρικοί στην εστίαση στους ταλαντούχους μαθητές. Έτσι η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από τη μετατόπιση της στάσης τους αλλά και της στάσης της ευρύτερης κοινότητας.

Αυτό το μοντέλο αμφισβητεί, επίσης, την ιδέα του σχολείου ως φορέα ενιαίας εκπαίδευσης που ελέγχει τη μάθηση του παιδιού. Απαιτείται σημαντική πολιτισμική αλλαγή, ώστε η ευρύτερη σχολική εκπαίδευση να αποτελέσει σημαντικό μέρος των ειδικών παροχών για τους χαρισματικούς σπουδαστές. Ωστόσο, αν αυτά οι πολιτισμικές μετατοπίσεις επιτευχθούν, τότε η προικισμένη εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο για την επίτευξη της αριστείας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Eyre 2004).

Βιβλιογραφία

- Balchin, T. (2009). The future of the English definition of giftedness, In Balchin T., Hymer, B. and Matthews, D. (eds) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Abingdon: Routledge, 50–55.
- Brady, M. & Koshy, V. (2014). Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999-2011, *Gifted EducationInternational*, 30 (3), 254-262.
- Callahan, C. M. (1979). The gifted and talented women. In A. Passow (I), *The gifted and the talented*. Chicago: National Society for the Study of Education, 401-423.
- Campbell, R. J., Eyre, D., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A. & Robinson, W. (2007). English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context and Challenges, *Gifted and Talented International*, 22 (1), 47 – 54.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J. & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education, *Gifted Child Today*, 35 (1), 27–36.
- Council of Europe (1994). *Recommendation 1248 on education for gifted children*. Retrieved from [http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en].
- Cropley, A.J. (1995). Actualising creative intelligence, In Freeman, J. (ed.), *Actualising Talent*, London: Cassell.
- D' Alessio, S. (ed.), (2009). *Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision*. European Agency for Development in Special Needs Education. AvailableOnline: [http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2008). *Identifying gifted and talented learners – getting started*. Nottingham, UK: Department for Children, Schools and Families.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1999). *Excellence in Cities*. London: The Stationary Office.
- DES (1978). *Primary Education in England: an HMI survey*. London: DES.
- Eyre, D. (2004). *Gifted education: The English Model, working paper*. The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office.
- Freeman, J. (1995). Review of Current Thinking on the development of talent, In Freeman, J. (ed.), *Actualising Talent*, London: Cassell.
- Gagne, F. (1994). Gifts and talents: the value of peer nominations, Keynote Address, *4th International Conference of the European Council for High Ability*, October. University of Nijmegen: Netherlands.

- Gallagher, J. J. (2004). No Child Left Behind and gifted education, *Roeper Review*, 26 (3), 121–123.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J.P (1950). Creativity, *American Psychologist*, 5, 444-54.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children Above 180 IQ*. NY: Brance& World.
- Θωμαΐδου, Λ. (1999). Υψηλή Νοημοσύνη: Χάρισμα ή Πρόβλημα; Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 46, 56-60.
- Koshy, V., Smith, C., P., & Casey, R. (2018). England Policy in Gifted Education. Current Problems and Promising Directions, *Gifted child today*, 41 (2), 75 – 80.
- Krechevsky, M. and Gardner, H. (1990). The emergence and nurture of multiple intelligence, in Howe, M. (ed.) *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talent*, Leicester: British Psychological Society.
- Μανωλάκος, Η. (2010). Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 229-247. Αθήνα: ΙΙΕΜ-ΔΟΕ.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- Office for Standards in Education (OfSTED). (2014). *The pupil premium: An update*. London, England: Author.
- Reid, E. &Boettger, H. (2015). Gifted Education in various countries of Europe, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171.
- Renzulli, J. (1976). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Pro-grams for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), 303-326.
- Sternberg, R. (1981). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (2002). A History of Giftedness in School and Society, in Heller K.A., Monks, Fr. J., Sternberg R.J., Subotnik R.F., (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*.Oxford:Pergamon.
- Terman, L. M. (1925) *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Genetic Studies of Genius*. 1, CA: Stanford University Press, Stanford.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Psychometric Monograph, no 47.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from [http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf].
- White, K., Fletcher, F., Ridley, C. & K. (2003). *What works for gifted and talented pupils: a review of recent research*. Berkshire: National Foundation for

Educational Research.

Ιστοσελίδες

Mönks, F.J. &Pflüger, R. (ed.), (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. Available online:

[http://ksv-projekty.vsb.cz/icpn/repo/gifted_education_21_eu_countries.pdf]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στη [<http://users.sch.gr/stefanski/amea/odigos-xarismatika.pdf>].

Potential Plus UK (2014). Available online: [www.potentialplusuk.org/general.php?webid=457#.U9YxOUAtIdU].

Η Τέχνη ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης: Μια διδακτική πρόταση βασιζόμενη στη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία

Βασιλική Τσούνη,
Καθηγήτρια Φιλολόγος.
vtsouni@yahoo.gr
Δεληγιάννη Παναγιώτα
Καθηγήτρια Φιλολόγος.

Περίληψη

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία αφορά σε μία διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που αποσκοπεί, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, στο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Άρχισε να εφαρμόζεται από το 2009 στην Ελλάδα με εισηγητή τον Αλέξη Κόκκο. Λειτουργεί στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που αρχικά διατυπώθηκε από τον Mezirow (με την παράλληλη υιοθέτηση απόψεων των Freire, Dewey και Gardner) σχετικά με την αισθητική εμπειρία ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Αξιοποιείται επίσης η τεχνική του Perkins σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης.

Η παρούσα εργασία θα περιγράψει μια **διδασκαλία** που αποτελεί **εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου** και υλοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών της Α Λυκείου, με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής τους σκέψης μέσα από την επαφή με έργα τέχνης

Το θέμα της διδασκαλίας είναι «Ο Πόλεμος». Πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με αφορμή το Κεφάλαιο 3 και την παράγραφο 81 από το έργο του Θουκυδίδη *Ιστορία*. και υλοποιήθηκε σε **έξι βασικά στάδια**. Ως βασικός **σκοπός** της διαδικασίας τέθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στα αίτια αλλά και τις συνέπειες του πολέμου διαχρονικά. Επίσης επιδίωξη μας ήταν να στοχαστούν κριτικά πάνω στις συνέπειες του πολέμου για τον άμαχο πληθυσμό και κυρίως τα παιδιά και να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και δράσης που προσφέρουν στον άνθρωπο το αγαθό της ειρήνης και προσδίδουν νόημα στην καθημερινότητα.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση; αισθητική εμπειρία; πρόταση διδασκαλίας.

Abstract

Transforming Learning through aesthetic experience involves a didactic and learning approach that aims, through critical thinking and rational dialogue, in transforming the stereotyped and dysfunctional perceptions of learners. It has been implemented since 2009 in Greece with Alexis Kokkos reporter. It works in the

theoretical framework of Transforming Learning, originally formulated by Mezirow (while adopting Freire, Dewey and Gardner's views) on aesthetic experience as an element of the educational process. Perkins' technique of pumping meaning is also exploited through the observation of works of art.

The present work will describe a teaching that is an application of the above method and was implemented in a group of students of the 1st Lyceum, aiming at strengthening their critical thinking through contact with works of art

The subject of teaching is "The War". It was held in the class of ancient Greek on the occasion of Chapter 3 and paragraph 81 of Thucydides' work History and was implemented in six key stages. The main purpose of the process was to investigate the attitudes of learners towards the causes and consequences of the war over time.

Our aim was also to critically reflect on the consequences of the war for the civilian population and especially the children and to gain a more conscious attitude towards specific ways of thinking and acting that offer people the good of peace and give meaning to everyday life.

Key words: transforming learning; aesthetic experience; teaching suggestion

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο επιλέξαμε να εφαρμόσουμε την προτεινόμενη μέθοδο είναι ένα Δημόσιο Σχολείο στο κέντρο της Αθήνας στο οποίο φοιτούν μαθητές από πολλές χώρες με αποτέλεσμα να έχει μια διαπολιτισμική κουλτούρα. Πολλοί από τους μαθητές προέρχονται από χώρες όπου διεξήχθησαν ή διεξάγονται πόλεμοι, έχουν βιώσει ανάλογες εμπειρίες ή έχουν συγγενείς που παραμένουν σε εμπόλεμες περιοχές.

Οι μαθητές της Α Λυκείου στους οποίους έγινε η διδασκαλία είναι παιδιά στην ηλικία των 15-16 ετών, πολλοί δε εξ αυτών θεωρούν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας δύσκολο ή και βαρετό και δεν βρίσκουν εύκολα παραλληλισμούς με την καθημερινότητα τους έτσι ώστε να θεωρήσουν πως τους είναι χρήσιμο.

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου επομένως προϋποθέτουν ευελιξία του εκπαιδευτικού και εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε να εξασφαλιστεί τόσο η δημιουργικότητα της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Μια από τις εκπαιδευτικές τεχνικές/μεθόδους που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και που μπορούν να αξιοποιηθούν επομένως είναι αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία.

2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1. Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία αφορά σε μία διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που αποσκοπεί, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, στο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Ως μετασχηματίζουσα μάθηση ορίζεται «η διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα -

σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών) έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερα περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Illeris, 2009).

Ο Mezirow (1997), ο οποίος είναι ουσιαστικά ο εισηγητής της, υποστήριξε πως ο καθένας από εμάς έχει διαμορφώσει κάποιες κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται από την επίδραση που προέρχεται από διάφορες πηγές του κοινωνικο-πολιτισμικού μας περιβάλλοντος οι οποίες υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιηθούν, όταν οι θεωρήσεις της πραγματικότητας ενός ατόμου δεν βρίσκονται σε αρμονία με τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες.

Στην Ελλάδα άρχισε να εφαρμόζεται από το 2009 με εισηγητή τον Αλέξη Κόκκο (Kokkos, 2009). Εντάσσεται και λειτουργεί στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που αρχικά διατυπώθηκε από τον Mezirow με την παράλληλη υιοθέτηση απόψεων των Freire (1970), ο οποίος υποστήριξε πως η χρήση λογοτεχνικών κειμένων και σκίτσων επηρεάζει θετικά την κριτική ικανότητα και συνδράμει στην αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων, του Dewey (1980) ο οποίος υποστήριξε πως η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την επαφή με την τέχνη, έχει σαν αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος και την ενίσχυση της ικανότητά μας να κατανοούμε με καινούργιο τρόπο την πραγματικότητα και του Gardner (1990), σχετικά με την αισθητική εμπειρία ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Αξιοποιούνται επίσης απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer, Marcuse κ.α.) σχετικά με την επεξεργασία έργων τέχνης ως εναυσμάτων για την ανάπτυξη διάφορων θεμάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς επίσης η τεχνική του Perkins (1994), σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης.

Ο Perkins επισημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι με τη διαδικασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου έρχονται σε επαφή με αυτό και έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να εμπλουτίσουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά και να καλλιεργήσουν μια κριτική-στοχαστική διάθεση. Όπως μάλιστα επισημαίνει και η Μέγα (2011), αναφερόμενη στις διεργασίες του κριτικού στοχασμού στην παιδική και εφηβική ηλικία, η τέχνη σαφώς ενδυναμώνει τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό με αποτέλεσμα να αμφισβητούνται δεδομένα και μέχρι τούδε παραδοχές. Τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης, ο τρόπος έκφρασης του καλλιτέχνη, η μοναδική ερμηνεία του κάθε θεατή, η σφαιρικότητα των θεμάτων που καλύπτουν τα έργα τέχνης, αλλά και η σύλληψη της προσοχής σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία που βιώνει ο μαθητής μέσα από την επαφή του με το έργο, τα συναισθήματα, την αφορμή για σκέψη και ανάλυση, αλλά και τη φαντασία, αποτελούν στοιχεία σημαντικά για τη διεργασία της μάθησης (Κόκκος, 2011).

3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

3.1. Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018, στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και με αφορμή την εξοντωτική διαμάχη μεταξύ Πελοποννησίων και Κερκυραίων, μια διαμάχη όπου καταλύθηκε κάθε έννοια δικαίου και η ανθρωπιά παραγνωρίστηκε εντελώς.

Η παρούσα εργασία θα περιγράψει επομένως μια **διδασκαλία** που αποτελεί εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου και υλοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών της Α Λυκείου, με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής τους σκέψης μέσα από την επαφή με έργα τέχνης

Πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με αφορμή το Κεφάλαιο 3 και την παράγραφο 81 από το έργο του Θουκυδίδη *Ιστορία και συγκεκριμένα την έκφραση* «πᾶσά τε ἰδέα κατέστη θανάτου» η οποία προβλημάτισε τους μαθητές ως προς τις συνέπειες του πολέμου και ειδικότερα ενός εμφυλίου πολέμου.

Ο πόλεμος αν και μπορεί κάποιος να υποστηρίξει πως δεν μας αφορά άμεσα ωστόσο αν και βρίσκεται μακριά από την καθημερινότητα στην Ελλάδα δεν παύει να εξελίσσεται μακριά ή και πιο κοντά μας και οι συνέπειες του, όπως αυτές κοινοποιούνται από τα ΜΜΕ είναι εις γνώσιν των μαθητών μας, οι οποίοι όμως έχουν μια γενική αντίληψη ενώ συχνά θεωρούν πως ο πόλεμος δεν τους αφορά, είναι ένας μακρινός εφιάλτης που αφορά τους ισχυρούς, χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου κ.τ.λ. ή οι συνέπειες αφορούν όσους σχετίζονται με αυτόν άμεσα.

Οι συμμετέχοντες έδειχναν ότι συνειδητοποιούν την καταστροφική επίδραση του πολέμου αλλά παρόλα αυτά θεωρούσαν πως ο πόλεμος είναι κάπως απροσδιόριστος ως απειλή καθώς δεν μας αφορά άμεσα ενώ οι μαθητές που είχαν κάποια εμπειρία από τις οδυνηρές συνέπειες ενός πολέμου αντιμετώπιζαν το θέμα με περισυλλογή. Αυτό που έδωσε το έναυσμα για τον προβληματισμό ήταν οι λεπτομερείς περιγραφές των συνεπειών του πολέμου, και συγκεκριμένα ενός εμφυλίου πολέμου, από τον Θουκυδίδη. Έγινε συζήτηση αναφορικά με τον πόλεμο στην Συρία για τον οποίο οι μαθητές είχαν κάποια πληροφόρηση κυρίως λόγω του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος που κατακλύζει τη χώρα μας από την περιοχή αυτή. Οι απόψεις τους ήταν φανερό ότι ήταν διαμορφωμένες από την επικρατούσα άποψη, όπως διαμορφώνεται στα διάφορα ΜΜΕ και ειδικά την τηλεόραση, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε μια τάση αποδοχής της παρούσας κατάστασης ως αναπόφευκτης.

Η εκπαιδευτικός σκέφτηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να μπουν σε μια διαδικασία κριτικής διερεύνησης του θέματος «Πόλεμος» και να εμβαθύνουν στο ρόλο που παίζουν ο τρόπος σκέψης και δράσης, οι συνειδητές επιλογές, η ατομική ευθύνη αλλά και να προβληματιστούν αναφορικά με το ποιοι αποτελούν τα θύματα σε μια πολεμική σύρραξη και αν τελικά ο Πόλεμος είναι κάτι που μας αφορά όλους ή απλώς κάποιοι από εμάς περιορίζονται στο ρόλο του απλού θεατή ενός αποτρόπαιου δράματος. Με αυτόν τον τρόπο πιθανόν οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να διευρύνουν την αντίληψή τους για το συγκεκριμένο θέμα και μετακινηθούν από παγιωμένες απόψεις που τους καθιστούν παθητικούς δέκτες όσων συμβαίνουν γύρω τους.

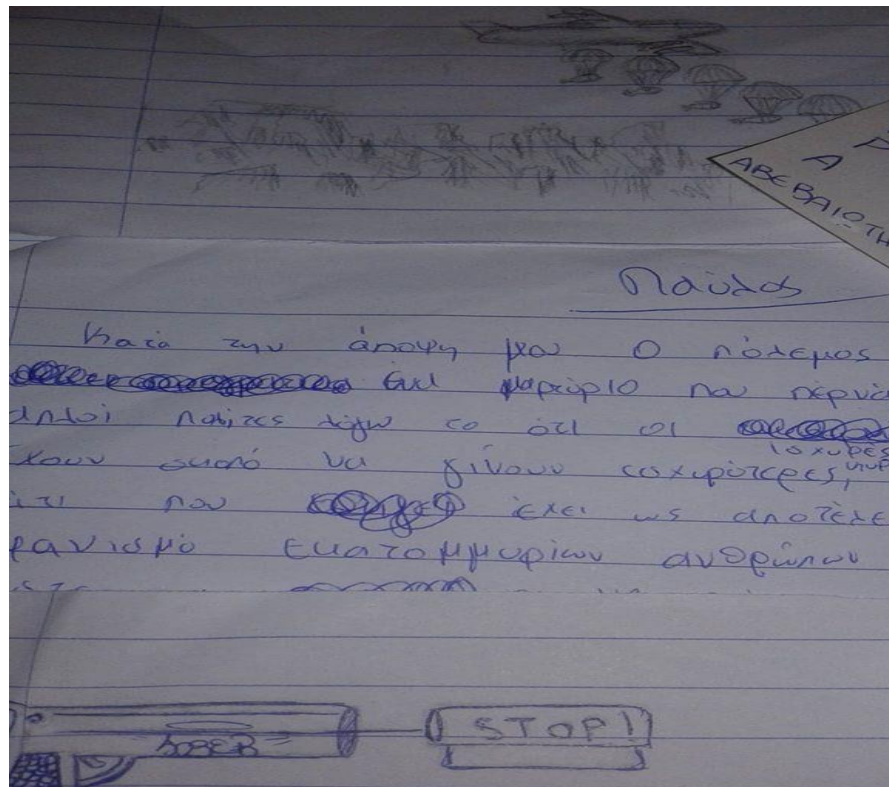
Ως βασικός σκοπός της διαδικασίας τέθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στα αίτια αλλά και τις συνέπειες του πολέμου διαχρονικά. Επίσης επιδίωξη μας ήταν να στοχαστούν κριτικά πάνω στις συνέπειες του πολέμου για τον άμαχο πληθυσμό και κυρίως τα παιδιά και να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και δράσης που προσφέρουν στον άνθρωπο το αγαθό της ειρήνης και προσδίδουν νόημα στην καθημερινότητα.

Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμφώνησαν να εξεταστεί το θέμα στις επόμενες συναντήσεις, σε διάρκεια 4 ωρών, με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας», αφού ενημερώθηκαν ότι αυτή θα

περιλαμβάνει εργασία σε ομάδες προκειμένου να αντιμετωπιστούν κριτικά κάποια ερωτήματα παίρνοντας «ιδέες» από έργα τέχνης.

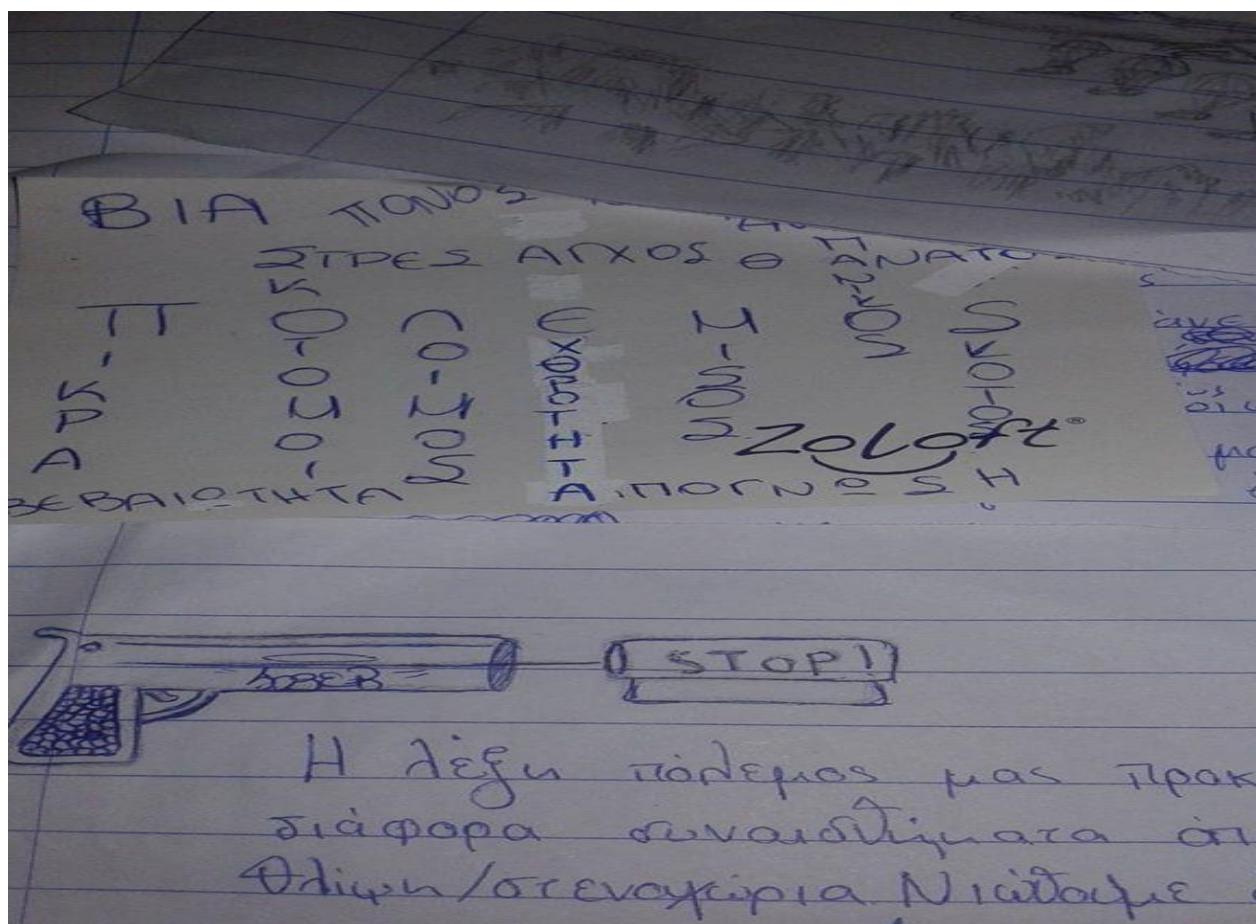
3.2. Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Στο στάδιο αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν γραπτώς με μια παράγραφο στο ερώτημα: «Τι σκεφτόμαστε για τον πόλεμο και τις συνέπειες του; Ποιους αφορά» αφού χωριστούν σε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων. Οι απαντήσεις που έδωσαν ανά ομάδα στην ολομέλεια έχουν διορθωθεί μόνο ως προς την ορθογραφία και ήταν οι εξής:



Ομάδα 1η

Ομάδα 2η



Ομάδα 3^η

Ο πόλεμος είναι αγχωτικός, προκαλεί λύπη και αηδία για τους ανθρώπους που τον προκαλούν. Μου δημιουργεί κακές σκέψεις, φόβο....»

Ομάδα 4^η

«Ούτε οι γονείς μας ούτε και εμείς έχουμε βιώσει τον πόλεμο. Με ανησυχούν οι διηγήσεις της γιαγιά μου για τον πόλεμο. Όμως δεν ανησυχώ για τη χώρα μας αν και αισθάνομαι άσχημα βλέποντας εικόνες πολέμου.»

«Με προβλημάτισε η σκληρότητα που έδειξαν Αθηναίοι και Σπαρτιάτες , ολιγαρχικοί και δημοκρατικοί Κερκυραίοι, ήταν πόλεμος...»

3.3. Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Η εκπαιδευτικός αφού συγκέντρωσε και μελέτησε τις απαντήσεις των ομάδων κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα: Και οι τέσσερις ομάδες αναγνωρίζουν τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου και την επίδραση στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Όμως γίνεται εμφανές πως οι μαθητές μιλούν για τον Πόλεμο σαν να πρόκειται για κάτι που δεν τους αφορά άμεσα, ένα λυπηρό συμβάν του οποίου τις συνέπειες υφίστανται κάποιοι άλλοι, άνθρωποι άγνωστοι σε μας , που ναι μεν

λυπόμαστε για όσα τους συμβαίνουν αλλά δεν μπορούμε να νοιώσουμε ακριβώς τις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους. Επίσης γίνεται κατανοητό πως για τους μαθητές υπάρχουν νικητές και ηττημένοι και μάλιστα ο νικητής είναι αυτός που υπερτερεί, αφού έχει ουσιαστικά πετύχει να εξουδετερώσει τον αντίπαλο. Ένας από τους μαθητές της δεύτερης ομάδας εύστοχα παρατήρησε πως οι μαθητές έχουν την μια εικόνα πολέμου και από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τα οποία ασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο τους καθώς εκεί ο νικητής είναι ένας και μάλιστα ο πιο ισχυρός. Επίσης από τις απαντήσεις έγινε κατανοητό πως μαθητές που με κάποιο τρόπο απειλήθηκαν περισσότερο από την απειλή ή και την διεξαγωγή ενός πολέμου είχαν εντονότερα συναισθήματα και ίσως και περισσότερο φόβο.

Τα συμπεράσματα συζητήθηκαν με τους εκπαιδευόμενους στην επόμενη συνάντηση και προέκυψαν δυο υποθέματα προς διερεύνηση:

A) Η επιδίωξη της ευτυχίας από τον άνθρωπο.

B) Ο ρόλος του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς στην κατάκτηση και διατήρηση της ευτυχίας.

Βάσει αυτών των υποθεμάτων διαμορφώθηκαν τα εξής κριτικά ερωτήματα:

A) Ηττάται ο νικητής;

B) Ποιους αφορά ο πόλεμος;

3.4. Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Κατά το στάδιο αυτό παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευόμενους εννέα έργα τέχνης χωρίς τους τίτλους τους και το όνομα του καλλιτέχνη και τους ζητήθηκε να επιλέξουν τρία από αυτά για να ασχοληθούν στη συνέχεια. Τα έργα αυτά επελέγησαν γιατί θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, συνδέονται με τα κριτικά ερωτήματα, έχουν μεγάλη αισθητική αξία και θα αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση με την ομάδα, καθώς είναι μεστά νοημάτων και επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες. Αν και οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν πρότερη επαφή με κάποιο είδος τέχνης, θεωρήθηκε ότι τα έργα αυτά διαθέτουν στοιχεία κατανοητά από τους εκπαιδευόμενους και σχετίζονται με εμπειρίες από τη ζωή τους και γι αυτό η επεξεργασία τους θα ήταν εφικτή. Έτσι προτάθηκαν τέσσερα εικαστικά έργα αναγνωρισμένων ζωγράφων, μια φωτογραφία που ως καταγραφή ενός αληθινού γεγονότος διεγείρει έντονα συναισθήματα και προβληματίζει, ένα ποίημα που έχει μελοποιηθεί και γι αυτό ίσως μπορεί να γίνει και πιο προσιτό στην ομάδα των εκπαιδευομένων, ένα ακόμα ποίημα και τέλος ένα απόσπασμα από μια τραγωδία. Τα έργα που παρουσιάστηκαν ήταν τα εξής:

The Face of the War- Salvador Dali (1940)

Το άδαιο παλτό

Ευριπίδη *Ικέτιδες* 949-954

War- Marc Chagall (1966)

War News- Louisa Starr Canziani, 1900

Ητύχη του Βετεράνου ... A.P.Tkachov, S.P.Tkachov 1995-

Ο Πόλεμος" του Όττο Ντιξ

"The day the war came" της Nicola Davies

Ακολουθεί ο πίνακας συσχετισμού των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

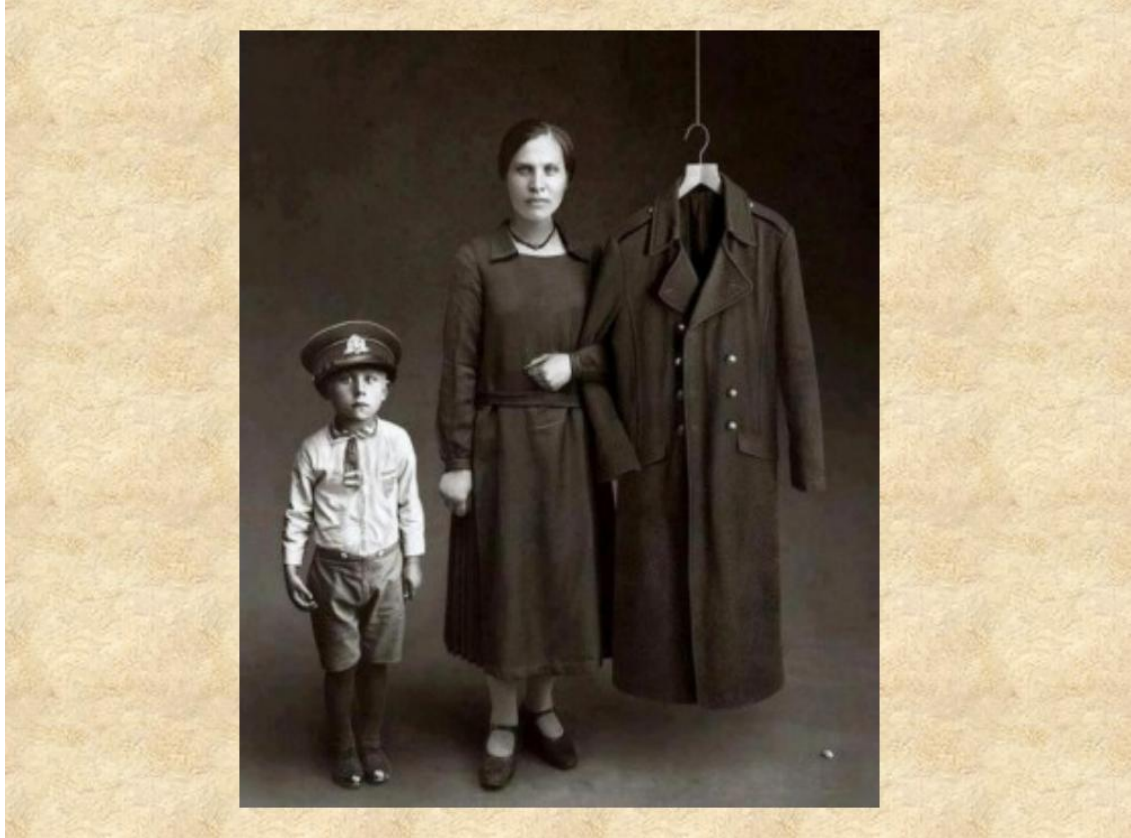
Πίνακας 1. Συσχετισμού έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα	
	A	B
The Face of the War- Salvador Dali (1940)	✓	✓
Το άδειο παλτό	✓	✓
Ευριπίδη <i>Ικέτιδες</i> 949-954	✓	✓
War- MarcChagall (1966)	✓	✓
- War News- Louisa Starr Canziani, 1900 Ημέραπουοπόλεμοςήρθε (“The day the war came” της Nicola Davies)	✓	✓ ✓ ✓
Ποίημα του ΝαζίμΧικμέτ		
Ο Πόλεμος" του Όττο Ντιξ - Η τύχη του Βετεράνου ... A.P.Tkachov, S.P.Tkachov 1995	✓	✓ ✓

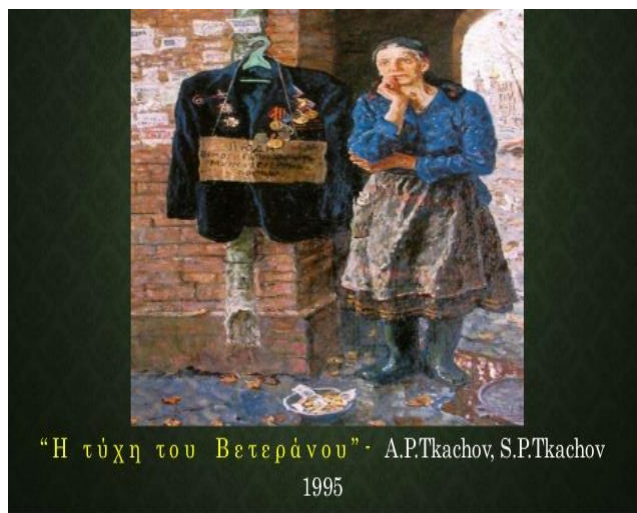
3.5. Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν από δυο έργα ο καθένας. Μεγαλύτερη απήχηση είχε η φωτογραφία της οικογένειας, ενώ άλλοι δύο ισοβάθμισαν στην προτίμηση τους και τελικά επελέγησαν τρία έργα: Οι προτιμήσεις τους καθορίστηκαν από το θέμα και τα αισθήματα που προκαλεί για το πρώτο, ενώ τα άλλα δύο τα επέλεξαν γιατί τους φάνηκαν πρωτότυπα και παράξενα.

Τα κείμενα δεν επελέγησαν, γιατί όπως φάνηκε ήθελαν κάτι διαφορετικό από κείμενο. Στο στάδιο αυτό η εκπαιδεύτρια διευκόλυνε την διεργασία, η οποία στοχεύει στην επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης.



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Επεξεργασία πρώτου έργου:

Για τη φωτογραφία που ήταν το πρώτο για επεξεργασία επιλέχθηκε η τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins. Αρχικά δεν δίνεται το όνομα του ζωγράφου ή του πίνακα.

Στην πρώτη φάση η εκπαιδευτικός ξεκινά με ερωτήσεις όπως: «Τι βλέπετε; Εντοπίστε ενδιαφέροντα στοιχεία». Ενδεικτικά καταγράφηκαν: «Είναι μια οικογένεια», «Υπάρχει ένα άδειο παλτό», «Είναι συνοφρυωμένοι ή και λυπημένοι». Στο σημείο αυτό η εκπαιδύτρια κάλεσε την ομάδα να διατυπώσει ερωτήματα και απορίες που τυχόν γεννά το έργο. Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν: «Γιατί δεν υπάρχει πατέρας; Τι συμβολίζει το στρατιωτικό παλτό; Έχουν κάποια σημασία τα ρούχα που φορούν τα πρόσωπα;»

Στη δεύτερη φάση τους καλεί να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά και σε βάθος το έργο και να εκφράσουν απόψεις σχετικά με στοιχεία του πίνακα που τους εντυπωσιάζουν, που τους προκαλούν έκπληξη ή τους παραξενεύουν με ερωτήσεις: «Τι σας φαίνεται παράξενο σε αυτόν τον πίνακα;». Οι εκπαιδευόμενοι έκαναν τις εξής παρατηρήσεις: «η οικογένεια δεν είναι πλήρης» «το παιδί φορά ένα στρατιωτικό καπέλο». Όταν η εκπαιδευτικός κάλυψε το παλτό το οποίο υπήρχε στην φωτογραφία όλοι οι εκπαιδευόμενοι είπαν ότι: «Η φωτογραφία αλλάζει τελείως, δεν έχει το ίδιο νόημα». Η ομάδα στη συνέχεια προσπάθησε να ανιχνεύσει συναισθήματα των προσώπων της φωτογραφίας που ήταν «στεναχώρια καθώς δεν απεικονίζεται ο πατέρας ο οποίος είναι νεκρός, θύμα πολέμου». Στο σημείο αυτό δόθηκαν κάποια στοιχεία για τη φωτογραφία και το όνομα του καλλιτέχνη. Όταν η ομάδα κλήθηκε να δώσει η ίδια έναν τίτλο στο πίνακα ομόφωνα είπαν: «Η σκληρότητα του πολέμου»!

Στην τρίτη φάση τους ζητά να επιστρέψουν σε αυτό που τους παραξενεύει και να βρουν ένα κρυμμένο μήνυμα του έργου με ερωτήσεις «Γιατί ο φωτογράφος βάζει το άδειο παλτό στην φωτογραφία; Τι θέλει να μας τονίσει; Ποια συναισθήματα αποτυπώνονται στο βλέμμα αλλά και στις κινήσεις των προσώπων που απεικονίζονται;», «Παρατηρήστε τα κυρίαρχα χρώματα. Τι συναισθήματα δημιουργούν;» Ακούστηκαν απόψεις όπως: «το παιδί φαίνεται λυπημένο, η μητέρα κρατά σφιχτά το άδειο στρατιωτικό παλτό ενώ είναι μακριά από το παιδί» «κυριαρχούν το άσπρο και το μαύρο», «το παιδί φορά ένα στρατιωτικό καπέλο, ίσως να ανήκει στο νεκρό πατέρα». Να σημειωθεί ότι υπήρξε δυσκολία των εκπαιδευόμενων να αναφερθούν σε συναισθήματα. Ακολούθησε η ερώτηση από την εκπαιδευτικό «Ο πόλεμος αφορά μόνο όσους μετέχουν σε αυτόν ή θύματα είναι και όσοι δεν μετέχουν αλλά υφίστανται τις συνέπειες;». Η απάντηση που δόθηκε ήταν: «Ο πόλεμος τελικά μάλλον δεν εξελίσσεται μόνο στα πεδία των μαχών. Έχει συνέπειες και για ανθρώπους που βρίσκονται πολύ μακριά από αυτόν».

Στην τέταρτη και τελευταία φάση τους ζητά να ξαναδούν το έργο, να σκεφτούν όλα όσα είχαν συζητηθεί και τις ερμηνείες που έδωσαν και να τα συσχετίσουν με το πρώτο κριτικό ερώτημα: «Μήπως ο πόλεμος δεν αφορά μόνο όσους μετέχουν άμεσα; Οι νικητές είναι ικανοποιημένοι και ευτυχείς μετά τη λήξη του;» Εκφράστηκαν απόψεις όπως «Οι συνέπειες του πολέμου μπορεί να είναι πολύ μακριά από το χώρο που διεξάγεται», «ο άμαχος πληθυσμός είναι ένα αθώο θύμα, τα παιδιά υποφέρουν άδικα», «ο πόλεμος διαλύει την οικογενειακή και κοινωνική γαλήνη», «είναι απαραίτητο να φροντίζουμε για τη διασφάλιση της ειρήνης».

Επεξεργασία του δεύτερου έργου:

Για το έργο «Η τύχη του Βετεράνου» επιλέχθηκε η τεχνική VisibleThinking, η οποία απαιτεί λιγότερο χρόνο. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή δίνονται στον παρατηρητή μια σειρά από μαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά, όπως: Τι βλέπεις; Τι συμβαίνει; Τι κάνουν τα πρόσωπα; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν; Ποια

είναι η κεντρική μορφή του πίνακα; Με τι μοιάζει; Τι λέτε να συμβολίζει; Τι σκέψεις σας γεννάει ο πίνακας σχετικά με το δικό μας τρόπο ζωής;

Οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν: «Βλέπουμε μια ηλικιωμένη γυναίκα λυπημένη και σκεπτική», «ένα άδειο σακάκι με πολλά παράσημα», «απουσία ενός προσώπου, κατά πάσα πιθανότητα του γιού», «λύπη, απουσία, μοναξιά, θάνατος και σε δεύτερο πλάνο ο Πόλεμος, βασικός υπεύθυνος για όσα συμβαίνουν».

Στην συνέχεια έγινε προσπάθεια να συνδεθεί το έργο με το δεύτερο κριτικό ερώτημα: «Τελικά ο νικητής ηττάται;» οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι «ο Πόλεμος έχει συνέπειες για νικητές και ηττημένους αλλά και ο νικητής συχνά δεν διαφέρει από τον ηττημένο καθώς η απώλεια της ανθρώπινης ύπαρξης, η κοινωνική αναταραχή αναστατώνουν και ευτελίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη».

Επεξεργασία τρίτου έργου:

Για την επεξεργασία του έργου « Το πρόσωπο του Πολέμου», του Σ. Νταλί επιλέχθηκε επίσης η μέθοδος VisibleThinking και τέθηκαν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα: Τι βλέπεις; Τι συμβαίνει; Τι κάνουν τα πρόσωπα; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν; Σας παραξενεύει κάτι; Τι συμβολίζουν οι μορφές και τα αντικείμενα που εικονίζονται; Ποια ανθρώπινα προβλήματα εκφράζουν; Τι συναισθήματα σας προκαλεί ο πίνακας;

Ενδεικτικές επισημάνσεις που έγιναν ήταν οι εξής: «είναι ένας τρομακτικός πίνακας, κυριαρχεί ο θάνατος και μόνο», «πλήρης απουσία ζωής », «αποτρόπαια εικόνα, παντού θάνατος, η φρουτιέρα, το ενοικιαστήριο, τα πρόσωπα που κοιτάζουν σε διαφορετικά σημεία», «εκφράζουν συναισθήματα θλίψης και τρόμου ανάμεικτα», «συμβολίζουν το μάταιο του πολέμου, την ανυπαρξία ελπίδας, θάνατος παντού, ακόμα και τα μάτια εκφράζουν το θάνατο».

Στη συνέχεια το έργο συνδέθηκε και με τα δυο κριτικά ερωτήματα: Σχετικά με το πρώτο ερώτημα «Ηττάται ο νικητής;» οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν «πως ο νικητής ηττάται». Έπειτα με βάση το δεύτερο κριτικό ερώτημα «Ποιους αφορά ο πόλεμος;» πρότειναν: «ενασχόληση όλων με την θεμελίωση και τη διατήρηση της ειρήνης, ενδιαφέρον για όσους μαστίζονται από τον πόλεμο, λήψη πρωτοβουλιών, βοήθεια άμεση και πρακτική σε όσους έχουν ανάγκη ».

Όλα τα παραπάνω σημειώθηκαν στο πίνακα από έναν εκπαιδευόμενο και με τη βοήθεια της εκπαιδευτριας και φωτογραφήθηκαν, ώστε να είναι διαθέσιμα και στη συνέχεια.

3.6. Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό/δημιουργικό στοχασμό

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν πάλι να απαντήσουν γραπτά στο αρχικό τους ερώτημα: «Ποιες είναι οι συνέπειες του πολέμου για τον άνθρωπο;» λαμβάνοντας υπόψη τους όσα είχαν συζητηθεί στα προηγούμενα στάδια. Μπορούσαν, είτε να συμπληρώσουν την αρχική τους εργασία που εκπόνησαν κατά το 2ο στάδιο, είτε να δημιουργήσουν μια νέα εργαζόμενοι στις ίδιες ομάδες. Και οι δυο ομάδες συμπλήρωσαν την αρχική τους εργασία. Με την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα διάβασε δυνατά το κείμενο και ακολούθησε σύντομη συζήτηση. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε για τους εκπαιδευόμενους με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω σύντομων γραπτών σημειωμάτων. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ζήτησε από κάθε εκπαιδευόμενο να σημειώσει σε ένα μικρό χαρτάκι μια ή δυο λέξεις που έρχονται αυθόρμητα στο νου και αφορούν την εντύπωσή του για το σημερινό μάθημα. Όπως σχολίασαν η διαδικασία ήταν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και να αποτιμηθεί η ανάπτυξη της δημιουργικής/κριτικής σκέψης προχώρησε στην μελέτη και αντιπαραβολή των αρχικών και τελικών κειμένων των εκπαιδευόμενων. Προσπάθησε δηλαδή να διαπιστώσει, εάν, και σε ποια σημεία, υπήρξε εξέλιξη στη δημιουργική και κριτική ικανότητα των εκπαιδευόμενων. Η ποσοτικοποίηση της σύγκρισης κατέστη εφικτή μέσω της «Κλίμακας Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης» που είχε εφαρμόσει το πρόγραμμα ARTiT. Η διαμόρφωση της συγκεκριμένης Κλίμακας βασίστηκε στους ορισμούς της κριτικής σκέψης που είχε υιοθετήσει το ARTiT και αντλούνται από τις ιδέες των Devey, Eisner, Freire, Gardner, Mezirow, Brookfield και Perkins.

Έτσι κάθε απάντηση των εκπαιδευόμενων κατατάχτηκε σε μια από τις βαθμίδες για να λάβει αντίστοιχη βαθμολόγηση ως εξής:

A. Στην πρώτη βαθμίδα με τη χαμηλότερη βαθμολόγηση (1) κατατάχθηκαν τα κείμενα που δεν περιείχαν ενδείξεις κριτικής σκέψης και εκφράζουν συνηθισμένες και λίγες ιδέες.

B. Στην δεύτερη βαθμίδα με βαθμολόγηση (2) κατατάχθηκαν κείμενα που προσέγγιζαν περισσότερες διαστάσεις του θέματος, ωστόσο ήταν ακόμη περιγραφικά και δεν περιείχαν τη διάθεση για κριτική διερεύνηση παραδοχών.

Γ. Στην τρίτη βαθμίδα με βαθμολόγηση (3) κατατάχθηκαν τα κείμενα που εξέτασαν πολλές παραμέτρους του θέματος και ταυτόχρονα εκφράζουν μια διάθεση κριτικής συνειδητοποίησης στερεοτυπικών παραδοχών και ίσως διάθεση ανάληψης δράσης, ευθύνης ή πρωτοβουλίας. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

A/A ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1η	1	2	1
2η	1	1,5	0,5
Μέσος όρος	1	1,75	0,75

Πίνακας 2: Αποτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευόμενων για δημιουργική σκέψη (χρήση κλίμακας 1-3)

A/A ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1η	1	2,5	1,5
2η	1	1,5	1
Μέσος όρος	1	2	1,25

Πίνακας 3: Αποτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευόμενων για ανάληψη πρωτοβουλίας (χρήση κλίμακας 1-3)

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των συγκριτικών κειμένων των εκπαιδευόμενων και τους πίνακες και οι δυο ομάδες σκέφτηκαν πιο δημιουργικά και

κριτικά και εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις ενώ εμφάνισαν διάθεση για ανάληψη προσωπικής δράσης, κάτι που δεν υπήρχε καθόλου στα αρχικά τους κείμενα. Μπορούμε λοιπόν να δεχτούμε ότι η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι μια ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας που μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τον ορθολογικό διάλογο και την ομαδική εργασία μπορεί να ενισχύσει την πρόσληψη ενός γνωστικού αντικειμένου διευρύνοντας την αντίληψη γύρω από αυτό.

5. ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΗΓΩΝ

- Adorno, Th. (1970). *Aesthetic theory*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1978). *Lettres á Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspero.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- ARTiT – Ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών 26.

Η πολυπολιτισμική επικοινωνία παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διαπολιτισμικής στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης στην ανάπτυξη συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στο νηπιαγωγείο.

Υψηλάντη Στέλλα, Νηπιαγωγός Παραρτήματος Νηπιαγωγείου ΚΦΠ Μαλακάσας
stellaypsilanti@yahoo.gr

Περίληψη

“Τα παιδιά που κατάγονται από διαφορετικές χώρες και κατοικούν στην Ελλάδα, διαφοροποιούνται ως προς τη γλώσσα, το έθνος, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, τις αξίες, τον τρόπο ζωής, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και πολύ συχνά και ως προς το θρήσκευμα (Γκότοβος, 2002). Έτσι, με την «εγκατάστασή» τους στην Ελλάδα οπότε και την είσοδό τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλούνται να οικειοποιηθούν και να ενταχθούν σε ένα εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον από αυτό που είχαν συνηθίσει να ζουν”. Η μεγάλη εισροή μεταναστευτικών πληθυσμών κατά την περίοδο 2015-2016 έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη δημιουργίας Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων και πρόσφατα την καινοτομία λειτουργίας παραρτημάτων νηπιαγωγείων εντός τους, καλώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας να υιοθετήσει διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές στο σύνολό του, που πρόθεση έχουν την εξοικείωση των μικρών μαθητών, όχι μόνο με τους γνωστικούς του στόχους, αλλά και με την καλλιέργεια του αισθήματος της ασφάλειας.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμικότητα; Διαπολιτισμικότητα; εθνογλωσσική ετερότητα; Διγλωσσία; ασφαλή ένταξη

Abstract

“Children, who come from different countries and live in Greece, differ according to language, nation, traditions, customs, principles, way of life, exteriors features and religion (Gotovos, 2002). After arriving in Greece and their entrance in Greek Educational System, they have to adjust to a completely different cultural and social environment than they were used to”. The huge admission of migrants during 2015-2016 revealed the urgency of the establishment Refugees Open Camps and recently the innovation of opening Kindergartens in them, provoking the educational system of our country to adopt new pedagogical practices, in order to succeed, not only knowledge but also the feeling of safety.

Keewords

Interculturalism; Multiculturalism; ethnic linguistic heterogeneity; Bilingualism; safe inclusion

Η πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση ετερογενών γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών, καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας σε νέα δεδομένα.

Ο όρος «διαπολιτισμική», αναφέρεται σε μία δυναμική, διαλογική διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τη διαδικασία αυτή, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν και ν'αντιμετωπισθούν οι διαφορές, να μειωθούν οι συγκρούσεις και να ανακαλυφθούν τα κοινά σημεία αναφοράς (Tsaliki, 2012). Ως επίθετο, προσδιορίζει τις λέξεις αγωγή και εκπαίδευση, ενώ υπονοεί την παιδαγωγική συνάντηση που χαρακτηρίζεται από την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική ετερότητα των μαθητών μίας σχολικής μονάδας. *“Η πρόθεση «δια» της λέξης διαπολιτισμική, φανερώνει την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ των μαθητών και των ταυτοτήτων που φέρει ο καθένας από αυτούς, όπως επίσης και την πολιτισμική όσμωση στην οποία αυτή οδηγεί”* (Γκότοβος, 2002).

Σήμερα οι έννοιες της «διαπολιτισμικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» στην εκπαίδευση είναι όροι διεθνείς και πλατιά χρησιμοποιούμενοι. Εντούτοις, φαίνεται πως κάποιοι, περιορίζουν τη χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ενώ για την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας, χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμικότητα. Μοιάζει τελικά η πολυπολιτισμικότητα να είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Μπεζάτη&Θεοδοσοπούλου, 2010).

Ένας σεβαστός αριθμός εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας του, κλήθηκε να διδάξει κυρίως ομοιογενείς ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, όσον αφορά στην κοινή πολιτισμική και γλωσσική τους προέλευση. Έργο τους ήταν να προσφέρουν αγωγή και εκπαίδευση σε μαθητές που μοιράζονταν την ίδια γλώσσα και την ίδια εθνικότητα. Όμως τα τελευταία χρόνια, η εθνογλωσσική ποικιλία της ελληνικής κοινωνίας, που αντανακλάται όλο και περισσότερο στα νηπιαγωγεία και στα σχολεία, άλλαξε αυτήν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι νηπιαγωγοί καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν από τη μια μεριά, παιδιά της κυρίαρχης ελληνικής γλωσσικής πλειονότητας και από την άλλη, παιδιά της γλωσσικής μειονότητας, για τα οποία η μειονοτική γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Η αδυναμία της σύγχρονης εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες, εντοπίζεται στη δυσκολία αφενός να κατανοήσει τη «διγλωσσική» ιδιαιτερότητα των μειονοτικών παιδιών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αφετέρου να πάρει αποφάσεις σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία (βλ και Baker, 2001).

Σήμερα το φαινόμενο αυτό αποκτά μία ακόμη ιδιαιτερότητα. Με την λειτουργία Παραρτημάτων Νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων, η σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές που τους διακρίνει εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα. Σ'ένα ελληνικό νηπιαγωγείο συμμετέχουν παιδιά που επικοινωνούν σε διαφορετικές γλώσσες και διαλέκτους όπως αραβικά, φαρσί, νταρί, κουρμαντζί ή σορανί. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, σ'ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, καλείται να διδάξει στην ελληνική γλώσσα νήπια, που δεν διαθέτουν γλωσσική επάρκεια ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα (εκείνο της χώρας προέλευσης), ούτε στο άλλο (εκείνο της χώρας υποδοχής). Εν ολίγοις, δεν κατέχουν επαρκώς ούτε τη μητρική τους γλώσσα, ούτε τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Baker, 2001) και ονομάζονται διπλά ημίγλωσσα. Για όλα τα παιδιά, η σταθερότητα στη διαδικασία εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας συνεπάγεται σταθερή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα με τον Klein. Συγκεκριμένα εξελίσσονται ταυτόχρονα και ισόρροπα όλοι οι τομείς ανάπτυξής της (συναισθηματικός, γνωστικός, κοινωνικός κ.λπ.) (Klein, 1986).

Η γνώση «κατασκευάζεται» από τα ίδια ανάλογα με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και την εμπλοκή τους στις κοινωνικές διαδικασίες διαλόγου, σύμφωνα με τις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης (Παπούλια - Τζελέπη, 2004). Τι συμβαίνει όμως όταν καλούνται από νωρίς να μιλήσουν μία δεύτερη γλώσσα; Σύμφωνα με τους ειδικούς, ανάλογα με την ηλικία που κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε ταυτόχρονη ή διαδοχική. Στην περίπτωση των προσφυγόπουλων προσχολικής ηλικίας, μιλάμε για διαδοχική διγλωσσία και μάλιστα πρώιμη, αφού μαθαίνεται κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία.

Ταυτόχρονα αποτελεί πολιτισμική διγλωσσία, καθώς ο τρόπος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω συστηματικής εξάσκησης στο σχολείο ή στις Μ.Κ.Ο. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως αφαιρετική και όχι συνθετική, επειδή μέσω της κοινωνικής και πολιτισμικής πίεσης του περιβάλλοντος επιβάλλεται η χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, της ελληνικής, τουλάχιστον στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην προσχολική εκπαίδευση και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα αλλόγλωσσα νήπια ως επί το πλείστον, ένα παραδοσιακό μονόγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «Πρόγραμμα Εμβύθισης» (Baker 2001). Κατ'επέκταση, το νήπιο της γλωσσικής μειονότητας, διδάσκεται καθημερινά στο νηπιαγωγείο την ελληνική γλώσσα μαζί με τα ελληνόπουλα που τη μιλούν με ευχέρεια.

Στην περίπτωση ενός ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να εργασθεί στηριζόμενος στις υπάρχουσες γνώσεις του, με εργαλείο του το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, προβαίνοντας παράλληλα σε μία εναλλακτική οργάνωση της διδασκαλίας. Επιλέγει να συμπεριλάβει το παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) ως κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών και οργανώνει κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην ασφαλή τους μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον. Είναι όμως σημαντικό να γίνει αντιληπτό, πως απέναντί του έχει νήπια που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και καλούνται να παρακολουθήσουν παιδαγωγικές πρακτικές σε μία ακόμη για αυτά ξένη γλώσσα, την ελληνική. Χρειάζεται να αναφερθεί, πως εκείνο που θεωρείται αυτονόητο σ'ένα νηπιαγωγείο

για ελληνόπουλα, δεν αποτελεί δεδομένη κατάσταση σ'ένα σχολείο προσχολικής αγωγής για προσφυγόπουλα. Οπότε η Νηπιαγωγός καλείται να εγκαθιδρύσει στη συνείδηση των γονέων και των νηπίων, την ύπαρξη ενός πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί το Βασικό Υποχρεωτικό Πρόγραμμα του Δημόσιου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, με άλλα λόγια την πραγματικότητα ενός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, μεταφέρει καθημερινά πληροφορίες που σχετίζονται με το σχολικό ωράριο, την ανάγκη οι γονείς να συνοδεύουν τα τέκνα τους κατά την προσέλευση και την αποχώρησή τους από το σχολικό περιβάλλον, τους βασικούς κανόνες προσωπικής υγιεινής ή και τη συνήθεια της προσκόμισης δεκατιανού. Επιπρόσθετα, το ίδιο ισχύει σε ότι αφορά στη διάκριση ανάμεσα στο ρόλο μαθητή-εκπαιδευτικού και στη μεταξύ τους σχέση και όλα αυτά χωρίς την παρουσία διερμηνέα, χρησιμοποιώντας την ελληνική, την αγγλική, τη γλώσσα του σώματος (νοήματα, χειρονομίες), εικόνες ή και λεξικό.

Μέσα στην υπάρχουσα πολυπλοκότητα έρχεται να προστεθεί ακόμη μία δύσκολη συνθήκη, εκείνη της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας των μικρών μαθητών, η οποία τα οδηγεί στη δημιουργία μικρών ομάδων. Οι παράγοντες που τις συνθέτουν φαίνεται πως είναι η γλώσσα, η ίδια εθνοτική ομάδα, οι προϋπάρχουσες φιλίες μεταξύ ορισμένων παιδιών εντός του Κέντρου Φιλοξενίας, το φύλο, η ομοιότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των συμμαθητών, το ίδιο επίπεδο επιδόσεων, όπως αυτό διατυπώνεται από την αλληλεπίδρασή τους σε κοινές δραστηριότητες, τα στερεότυπα και οι στάσεις των γονέων τους.

Η ομαλή ή όχι ένταξη των νηπίων προσφύγων στο πρώτο τους σχολείο δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στην επιθυμία, διάθεση και θέληση του εκπαιδευτικού, καθώς φαίνεται πως σημαντικό ρόλο κατέχει το κοινωνικο-οικονομικο-μορφωτικό επίπεδο και το θρησκευτικό υπόβαθρο των πολιτισμικά διαφορετικών γονέων, οι περιορισμένες προσδοκίες τους σ'ότι αφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης και στις ευκαιρίες που τους παρέχει γενικότερα η χώρα υποδοχής, ο χρόνος παραμονής τους σ'αυτήν και η πίστη τους στο γεγονός ότι η φιλοξενία τους είναι πιθανόν προσωρινή, αφού στόχος τους είναι ένας άλλος προορισμός. Όλα τα παραπάνω καθορίζουν επίσης το βαθμό αλλά και την ανάγκη εξοικείωσης, τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους, με τη νέα γλώσσα.

Συνεπώς, οι δυσκολίες προσαρμογής των οικογενειών των προσφυγόπουλων στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην ομαλή ένταξη τους στο σύνολο της ομάδας του νηπιαγωγείου και στη δυνατότητα ανάπτυξης αβίαστων κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Εντός ενός τέτοιου πλαισίου, κρίνεται ουσιαστικός ο ρόλος της Νηπιαγωγού, η οποία καλείται να υιοθετήσει διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές που πρόθεση θα έχουν την εξοικείωση των μικρών μαθητών, όχι μόνο με τους γνωστικούς στόχους, αλλά με την καλλιέργεια του αισθήματος της ασφάλειας και της δημιουργίας ουσιαστικής επικοινωνίας, η οποία θα στηρίζεται τόσο σε λεκτικούς, όσο και σε μη λεκτικούς κώδικες.

Σε μία τάξη υποδοχής νηπίων προσφύγων, η αίσθηση αυτή είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη και επιτυγχάνεται μέσω μιας προσωποκεντρικής στάσης της εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά. Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της στη διαμόρφωση και οργάνωση της σχολικής αίθουσας, τόσο σε επίπεδο διαρρύθμισης του χώρου, όσο και ως προς τις εικαστικές παρεμβάσεις που απαιτούνται, προκειμένου να είναι λειτουργική, άνετη, φιλόξενη και με ευχάριστη ατμόσφαιρα. Στόχος μιας τέτοιας στάσης, είναι να δημιουργούνται στους μαθητές συναισθήματα

χαράς, άνεσης, εξοικείωσης, ώστε να νιώθουν την ανάγκη για εξερεύνηση, δημιουργική δράση και μάθηση.

Ποιο είναι όμως πραγματικά το ζητούμενο από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, προκειμένου να είναι σε θέση να δράσει ολόπλευρα σ'ένα νηπιαγωγείο που διαθέτει διαπολιτισμικό χαρακτήρα; Φαίνεται πως σημαντικό ρόλο παίζουν τέσσερις παράγοντες όπως αναφέρονται κάτωθι:

1. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υψηλές προσδοκίες απ'όλους τους μικρούς μαθητές και να ανταποκρίνεται σ'αυτούς με τρόπο θετικό, γεμάτο φροντίδα και κατανόηση.
2. Να μπορεί να διαθέτει περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία ώστε:
 - α) να έχει την επιλογή μιας εναλλακτικής οργάνωσης της διδασκαλίας και μιας ελαστικής προσέγγισης των στόχων και των σκοπών
 - β) να δύναται να διαφοροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις που επικρατούν στην τάξη (πολιτισμική, γλωσσική ετερότητα, μαθησιακό προφίλ μαθητών κ.λπ.)
 - γ) να του δίνονται οι ευκαιρίες τόσο μέσω του Α.Π., όσο και μέσω του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, να εφαρμόζει δραστηριότητες, κυρίως *ομαδικού χαρακτήρα*, που ν'αντανακλούν τις ανάγκες των ποικίλων πολιτισμικών και εθνικών ομάδων και των δύο φύλων, στην τάξη.
3. Να φροντίζει να μην απαξιώνεται η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών και αυτό γιατί μελέτες έχουν δείξει πως:
 - α) μέσα από τη γλώσσα τους, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους
 - β) μένουν ανοικτοί απέναντι στις διαδικασίες εκμάθησης της νέας γλώσσας
 - γ) αναπτύσσουν παράλληλα και άλλες ικανότητες, δεξιότητες, ενώ κτίζουν την αυτοπεποίθησή τους.
4. Να επιλέγει να επιδεικνύει σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο όλων των μικρών μαθητών του.

Σαφέστατα, θεωρείται απαραίτητη μία εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, προτού τοποθετηθούν σ'ένα ΔΥΕΠ σχολείο και αναγκαία η συνεργασία τους, μέσω της σχετικής δράσης του Υπουργείου Παιδείας, με εκπροσώπους των αντίστοιχων εθνικών κοινοτήτων (εκπαιδευτικούς, μεταφραστές), που μόνιμα διαμένουν στην Ελλάδα, και οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν εμπράκτως στη σχολική τάξη. Ως αποτέλεσμα η τάξη του Νηπιαγωγείου οφείλει να καθρεφτίζει ένα περιβάλλον στο οποίο, ανταλλάσσονται ελεύθερα πληροφορίες και εμπειρίες, διευκολύνεται η επικοινωνία (μέσω κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, οπτικοακουστικών μέσων, της παρουσίας διερμηνέα ή ειδικού δασκάλου), καταπολεμάται ο ρατσισμός, αναδεικνύεται η ευαισθησία απέναντι στον άνθρωπο, καλλιεργείται η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, μαθαίνεται ο σεβασμός και ήτοι ο διαπολιτισμικός και επικροτείται η φιλία και η αποδοχή (Μπεζάτη&Θεοδοσοπούλου, 2010). Η μη αποδοχή του διαφορετικού θεωρείται αποτέλεσμα προκαταλήψεων όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αντιμετωπίζεται με την γνωριμία των «άλλων» πολιτισμών. Αυτή επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την υλοποίηση σχεδίων εργασίας που προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτισμικούς φορείς, όπως τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική, τους χορούς, τις γιορτές, τα φαγητά, τις ενδυμασίες. Και καθώς ο παράγοντας τάξη ενώνει τα παιδιά στο πλαίσιο του διδακτικού σχολικού ωραρίου, μπορεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αυτή να μεταμορφωθεί σε μία μαγική σκηνή, στην οποία κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να

βιώσει την εμπειρία του διπλανού του και να γνωρίσει νέους ορίζοντες μέσα από την εξερεύνηση νέων υλικών, ακουσμάτων, εικόνων και ερεθισμάτων, στο οικείο περιβάλλον της. Εφόσον η δράση αυτή «αγγίξει» τα νήπια, είναι σίγουρο πως στη συνέχεια, η κατακτηθείσα γνώση, θα γίνει μέρος της καθημερινής τους ρουτίνας, αφού τα παιδιά αγαπούν να επαναλαμβάνουν εκείνο που νιώθουν ότι γνωστικά έχουν κατακτήσει. Μάλιστα, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, ιδιαίτερα η παρουσία των γονέων και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Συνοψίζοντας, σ'έναν διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως προσδοκούμε να είναι ο χώρος του σύγχρονου νηπιαγωγείου, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο το Πρόγραμμα Σπουδών, η επιμόρφωση και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση της τάξης και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural Education in Greece: the Case of Thirteen Primary Schools*, Volume 1, Doctoral Degree Thesis. University of London: Institute of Education.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2004). *Μαζί, Παιδαγωγοί και Γονείς στο Διαπολιτισμικό Σχολείο (συνοδεύεται από DVD)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., (2004). *Γραμματισμός ή Γραμματισμοί: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα. Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία, 19-24*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΔΕΠ-Υ: πως προκύπτει η τιμή της ετικέτας;

Δημήτρης Φιτσιώλος M.Sc. Εκπαιδευτικός – Ειδικός Παιδαγωγός
dfitsiolos@yahoo.com

Μαρία Οικονόμου M.Sc. Ψυχολόγος – Ειδική Παιδαγωγός
mecoxatzi@gmail.com

Περίληψη

Η νεωτερική τάση για την παραγωγή 'τυποποιημένων' ατόμων, αναγάγει την παιδική ηλικία και την πολυπλοκότητά της σε 'πρόβλημα', που χρήζει διάγνωσης και θεραπείας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Ειδική Αγωγή εφαρμόστηκε ως παιδαγωγική μέθοδος για τους μαθητές με αναπηρία, ωστόσο συνδέεται περισσότερο με κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, παρά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται με βάση τα κανονιστικά πρότυπα που επιβάλλει το σχολείο και η κοινωνία, προκειμένου η εκπαίδευση να θεωρείται επιτυχημένη. Ωστόσο, ο ίδιος ο ορισμός της επιτυχίας είναι μια πολιτική θεώρηση που ουσιαστικά ορίζει την κουλτούρα της τάξης και της κοινωνίας. Οι μαθητές που αντιτάσσονται σε αυτή τη νέο-φιλελεύθερη κουλτούρα της κοινωνίας, θα τεθούν κάτω από τη διάγνωση της ετικέτας της ΔΕΠ-Υ. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να αναδειχθούν οι λόγοι, που όλο και περισσότεροι μαθητές φέρουν την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ τη στιγμή που η ένταξη τους τίθεται υπό διαπραγμάτευση. Υπό αυτό το πρίσμα ερωτηματικά εγείρει ο τρόπος που το κράτος «τιμολογεί» τις θεραπείες, που προτείνονται από τους φορείς στις διαγνώσεις των ειδικών. Συνυπολογίζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τους κανονισμούς Ε.Κ.Π.Υ 2012 και 2015 για τις παροχές ειδικής αγωγής με βάση τις διαγνώσεις μαθητών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ΔΕΠ-Υ αποτελεί τη μόνη 'διαθέσιμη' ετικέτα και την πιο 'αναίμακτη'.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ; ετικέτα; Διάγνωση; Σχολείο; θεραπεία

Abstract

Modern trend for the production of 'standardized' individuals, makes childhood and its complexity a 'problem' that needs diagnosis and treatment. In this context, Special Education was applied as a pedagogical method for students with disabilities, although it is more related to social, political and economic factors than pupils' educational needs. Students are dealt with regulatory norms imposed by school and society in order for education to be considered successful. However, the definition of success is a political consideration that essentially defines the culture of order and society. Students that oppose to this neo-liberal culture of society will be placed under the diagnosis of the ADHD label. The purpose of this bibliographic research is to highlight the reasons why more and more students are diagnosed with ADHD at the time when inclusion is under negotiation. From this perspective, the way the state "prices" treatments proposed by the agencies and the diagnoses of the experts, raises questions. Taking into account the data resulting from the Health Regulation Statement 2012 and 2015 for special education provision based on student diagnoses, we conclude that ADHD is the only 'available' label and the most 'bloodless' one.

Keywords: ADHD; Label; Diagnosis; School; treatment

Εισαγωγή.

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας που έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον τα τελευταία, και όχι μόνο, χρόνια και έχει συστηματικά μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Αν και πολλοί είναι αυτοί που έχουν ασχοληθεί με την κλινική υπόσταση της διαταραχής, τα αίτια και την εκδήλωση της στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ένας σαφής ορισμός, σχετικός με τη ΔΕΠ-Υ.

Ο Barkley (2003) υποστηρίζει πως οι διαγνωστικοί όροι, που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διάρκεια του τελευταίου αιώνα προκειμένου να περιγράψουν την υπερκινητική, απρόσεκτη και παρορμητική συμπεριφορά των παιδιών, έχουν υποστεί πολλές μετατροπές. Ωστόσο, πέρα από την εξέλιξη και τις διαφοροποιήσεις της σχετικής ορολογίας, οι περιγραφές σχετικά με τη φύση της διαταραχής έχουν αλλάξει ελάχιστα, αν όχι και καθόλου, από τις περιγραφές εκείνες που δίνονταν για τη συγκεκριμένη διαταραχή σχεδόν έναν αιώνα πριν από τις παρατηρήσεις των Still (1902) και Tredgold (1908), μέχρι και την τελευταία έκδοση του DSM-V (2013). Η βαρύτητα των συμπτωμάτων της απροσεξίας, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας είναι αυτή που ουσιαστικά διαφοροποιεί την κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ωστόσο, το φύλο και η ηλικία, καθώς και οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά του είναι παράγοντες που ασκούν επίδραση στον τρόπο που συμπεριφέρεται ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ (Barkley, 2003).

Για τα αίτια, τη συννοσηρότητα και την επιδημιολογία της διαταραχής έχουν γραφτεί πολλά και έχουν δεχτεί κριτική πολλά περισσότερα σχετικά με τους τρόπους που αυτή διαγιγνώσκεται μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες προσεγγίζουν το μαθητή κάτω από ένα πέπλο νεωτερικότητας και τυποποίησης. Στο ίδιο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο κινείται και η αντιμετώπιση της διαταραχής κάτω από την εμβληματική ετικέτα της 'ειδικής αγωγής' εξυπηρετώντας στις περισσότερες των περιπτώσεων σκοπούς κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς χάνοντας το στόχο, που δεν είναι άλλος, από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Η κλινική εικόνα της ΔΕΠ-Υ

Ο ορισμός που ευρέως χρησιμοποιείται για τη ΔΕΠ-Υ είναι αυτός που έχει προταθεί από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία στην 5^η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών, DSM (APA 2013):

Όταν τα παιδιά εκδηλώνουν συμπτώματα απροσεξίας και /ή παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας σε βαθμό που αποκλίνει σημαντικά από το αναπτυξιακό τους επίπεδο, ασκώντας αρνητική επίδραση σε σημαντικούς τομείς λειτουργικότητάς τους, τότε ενδεχομένως να διαγνωστεί σε αυτά Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα, ή αλλιώς ΔΕΠ-Υ.

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητός ο παραπάνω ορισμός, οφείλουμε να εξετάσουμε πιο αναλυτικά την ελλειμματική προσοχή και τα άλλα δύο βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα.

Ελλειμματική προσοχή

Η προσοχή αποτελεί μια πολυδιάστατη δομή (Straussetal, 2000) και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι πιθανόν να παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής Μέσα από πειράματα που έχουν γίνει, οι ερευνητές έχουν καταλήξει πως η διάσταση της προσοχής στην οποία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν ελλείμματα, αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητά τους για διατήρηση της προσοχής ή της εγρήγορσης για μεγάλη χρονική περίοδο (Douglas, 1983), όπως επίσης και στη δυσκολία τους να θυμηθούν και να ακολουθήσουν μέχρι τέλους κανόνες και οδηγίες. Συνήθως, επίσης, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες που κατευθύνουν μια δραστηριότητα και τους είναι δύσκολο να μετατοπίζουν την προσοχή τους από τη μία δραστηριότητα στην άλλη με οργανωμένο τρόπο (Hozaetal.,2001)..

Παρορμητικότητα

Αναφέρεται , κυρίως, στη μειωμένη ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις ανάρμοστες συμπεριφορές, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις (Barkley, 1998). Συνδέεται με τη δυσκολία των παιδιών να περιμένουν τη σειρά τους και έχουν την τάση να διακόπτουν συνεχώς ή να ενοχλούν τους άλλους. Συνήθως αντιδρούν απερίσκεπτα και έτσι στα τεστ συνεχούς απόδοσης κάνουν λάθη από απροσεξία και απερίσκεψία (Newcornetal, 2001). Επίσης, δυσκολεύονται να συμμετέχουν ήσυχα σε δραστηριότητες. Τέλος, η παρορμητικότητα συνδέεται και με έλλειψη αναστολών στις κοινωνικές σχέσεις, την απερίσκεψία σε καταστάσεις που εμπεριέχουν κίνδυνο καθώς και την παράβαση των κοινωνικών κανόνων (Barkleyetal, 2001).

Υπερκινητικότητα

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εκτός από την ελλειμματική προσοχή και την παρορμητική συμπεριφορά εκδηλώνουν συνήθως μεγάλη κινητικότητα σε σχέση με την κινητικότητα που απαιτείται σε κάθε δεδομένη περίπτωση (Steinetal, 1995). Όπως μαρτυρούν γονείς και εκπαιδευτικοί, τα παιδιά αυτά λειτουργούν σαν «κινούμενες μηχανές». Συναντούν δε, δυσκολία να διακόψουν τη συμπεριφορά που έχουν ήδη ανακτήσει (Scharcharetal, 1993).

Η ΔΕΠ-Υ εμφανίζει υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές. Μέσα από έρευνες προκύπτει πως τα υψηλότερα ποσοστά συννοσηρότητας με τη ΔΕΠ-Υ φαίνεται να παρουσιάζουν οι Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς, δηλαδή η εναντιωτική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή της διαγωγής. Το 54-67% κλινικού δείγματος παιδιών με ΔΕΠ-Υ πληροί τα κριτήρια για τη διάγνωση της εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής. Επιπλέον, η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ και των διαταραχών άγχους υπολογίζεται μεταξύ του 25-40% σε κλινικά δείγματα (Barkleyetal, 2004). Επίσης, παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με τους ερευνητές εμφανίζουν σε ένα ποσοστό 35-53% και μαθησιακές δυσκολίες (Lambert&Sandoval, 1980). Η συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ ωστόσο με τις μαθησιακές δυσκολίες έχει αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές καθώς θέτουν θέμα ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Αν για παράδειγμα ληφθούν υπόψη όχι το νοητικό δυναμικό και η σχέση του με την επίδοση σε σταθμισμένες δοκιμασίες αλλά η απόδοση του μαθητή σε σχολικές δοκιμασίες, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 19% (Barkley, 1990).

Τέλος, οι προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ είναι κυρίως ιατρικής φύσεως και βασίζονται στις θεωρητικές απόψεις των ειδικών και τις εν γένει ενδείξεις τους για την αιτιοπαθογένεια της διαταραχής. Υπεύθυνοι για την εφαρμογή των θεραπειών αυτών είναι οι επαγγελματίες των επιστημών υγείας όπως οι παιδοψυχίατροι και οι παιδοψυχολόγοι καθώς θεωρούνται οι ειδικοί στο να

δημιουργούν, να διατηρούν και να ενισχύουν την άποψη για το τι είναι «σωστό» και «λάθος», «φυσιολογικό» και «αποκλίνον» (Graham, 2006b). Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις απ' την άλλη, υλοποιούνται από τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι στηρίζονται στη διάγνωση που έχει ήδη τεθεί από τις ιατρικές ειδικότητες. Η ειδική αγωγή εμφανίζεται έτσι σαν μια νομιμοποιημένη επινόηση που μέσω θεραπευτικών προγραμμάτων μετατοπίζει την ευθύνη για σχολική αποτυχία στον ίδιο το μαθητή (Bacon&Causton, Theocharis, 2013).

Η αναπηρία της εκπαιδευτικής ανάγκης και η κοινωνική κατασκευή της.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η πρωτογενής αναπηρία οδηγεί σε μια δευτερογενή αναπηρία, που αναφέρεται στον τρόπο που μιλάμε για αυτήν (κάτι το οποίο είναι και βασική αρχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του οποίου ο Vygotsky ήταν υπέρμαχος). Αν και η ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζεται ως διαταραχή από τα διαγνωστικά εγχειρίδια και την ιατρική κοινότητα θα μπορούσε κι αυτή να ιδωθεί ως μια δευτερογενής κατασκευασμένη αναπηρία. Για να γίνει αυτό κατανοητό, θα πρέπει να ανατρέξουμε στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αποτελεί συνέπεια μιας φυσικής «ελλειμματικής» κατάστασης του βιολογικού σώματος που μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου που τη φέρει. Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια «κανονική» ζωή. Τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006).

Φαίνεται λοιπόν, ότι και ο όρος ειδική εκπαιδευτική ανάγκη σχετίζεται με τη χρήση της ιατρικής ορολογίας και τη σχηματοποίησή της μέσα από το λόγο των ειδικών. Ο νόμος 3699/2008, διακρίνει για πρώτη φορά τη ΔΕΠ-Υ ως διαταραχή, η ετικέτα της οποίας τοποθετεί το μαθητή, που τη φέρει, στο φάσμα του ανάπηρου πληθυσμού, που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φιτσιώλος, 2017).

Η βιοιατρική αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ βρίσκει ένα τρόπο να αποδώσει τη ΔΕΠ-Υ μέσα από ένα συγκεκριμένο εύρος γνώσεων, που στην ουσία περιορίζει το πεδίο ορισμού της. Αυτό γίνεται αρχικά ορίζοντας ένα εύρος αιτιολογιών για την ύπαρξή της, έπειτα αποδίδοντάς της χαρακτηριστικά μέσα από την ιατρική επιστήμη και τέλος κοινοποιώντας αυτά τα χαρακτηριστικά προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητα της και την κλινική της υπόσταση (Graham, 2006a). Έτσι:

- Γιατροί – Θεραπευτές: ενισχύουν το εισόδημά, το στάτους και την επιρροή τους.
- Φαρμακευτικές εταιρείες: ιατρικοποιούν την παιδική συμπεριφορά (Phillips, 2006.)
- Κράτος: κερδίζει με το να θεραπεύει ανθρώπους ως πελάτες παρά σαν πολίτες (Furedi, 2004)

Συνεπώς, αναπτύσσεται ένας ιατρικά κατευθυνόμενος εκπαιδευτικός λόγος και *‘μια εκπαιδευτικά κατευθυνόμενη ιατρική-θεραπευτική πρακτική’* (Φουκώ, 2010, όπως

αναφέρεται στο Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012, σ. 127), με την εφαρμογή της ειδικής αγωγής ως κυρίαρχο τρόπο αντιμετώπισης. Ωστόσο, η Ειδική Αγωγή εφαρμόζεται περισσότερο δογματικά παρά αναστοχαστικά (Mallori&New, 1994), οδηγώντας σε αύξηση του αποκλεισμού και προάγοντας μια παραδοσιακή κλινική αντίληψη της αναπηρίας, επειδή εστιάζει την προσοχή στο ίδιο το παιδί και τις υποτιθέμενες νοητικές και σωματικές του ελλείψεις (Carrier, 1986, όπως αναφέρεται στο Carrington, 1999) παρά στους παράγοντες εκείνους που περιορίζουν την ατομική του δράση. Επιπλέον, η ειδική αγωγή έχει συγκαλύψει την αποτυχία των σχολείων να παρέχουν εκπαίδευση σε όλους (Barton, 1987). Έτσι, καλλιεργείται η ιδέα ότι οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα, που χρειάζεται ειδική μεταχείριση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012). Η εξατομικευμένη δε διδασκαλία που παρέχεται ελλοχεύει κινδύνους απομόνωσης, εφόσον δεν υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση και η συμμετοχή (Clifton, M., 2004).

Συνάμα, από νεαρή ηλικία και μέσα στις τάξεις, οι μαθητές έχουν εκπαιδευτεί να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και πάντα σύμφωνα με τους κανόνες προκειμένου για συγκεκριμένα αποτελέσματα. Το σχολείο υποθάλλει το σχολικό αποκλεισμό, τις ανισότητες και την αποτυχία για μαθητές που αποκλίνουν από τους κανόνες του συστήματος, καθώς στοχεύει στην αποτελεσματική εκπαίδευση σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς (Τσιρώνης, 2001) και όχι στην εκπαίδευση για όλους. Οι μαθητές που αντιτάσσονται σε αυτή τη νεοφιλελεύθερη κουλτούρα της κοινωνίας, θα τεθούν κάτω από τη διάγνωση της ετικέτας της ΔΕΠ-Υ και η φαινομενική ανικανότητά τους να συμμορφωθούν με τους κοινωνικούς και πρακτικούς κανόνες, θα επικυρώσει στα μάτια του εκπαιδευτικού τη διάγνωση, ιδιαιτέρως στην εποχή μας που τα παιδιά με ευκολία χαρακτηρίζονται ως ‘μαθησιακώς προβληματικά’ (Δράκος, 2011) κάτι που δε σημαίνει φυσικά επιστημονική πρόοδο μιας και συνοδεύεται και από χρήση φαρμάκων για μια κατασκευασμένη διαταραχή (Timimi&Leo, 2009)..Τα παιδιά παραπέμπονται σε διαγνωστικά κέντρα με βάση το κριτήριο της ‘μάθησης’ και της ‘συμπεριφοράς’ (Κωτσάκης και συν, 2010) γεγονός που απορρέει από τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις ‘υψηλές επιδόσεις’ και την ‘απομνημόνευση’ (Καραγιάννη, 2012). Έτσι, η ΔΕΠ-Υ, όπως και οι μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτει ως μια εύκολη ετικέτα.

Η έννοια της ετικέτας είναι κυρίαρχη στη θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής η αναπηρία δεν είναι ούτε φυσική ούτε αναγκαία αλλά παράγεται από την κοινωνία. Οι τρόποι με τους οποίους συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, οι κατηγορίες και οι αντιλήψεις που έχουμε είναι συγκεκριμένες από ιστορικής και πολιτιστικής απόψεως. Δεν πρέπει να εστιάζουμε την προσοχή μας στα άτομα με αναπηρία γενικά και αφηρημένα, αλλά μάλλον στον τρόπο με τον οποίο οι «χαρακτηρισμοί – ταμπέλες» παράγονται και αναπαράγονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με καθιερωμένα και πολιτισμικά περιεχόμενα (Marks, 1999). Οι γιατροί και οι θεραπευτές καλωσορίζουν μια νέα ευκαιρία στη ΔΕΠ-Υ, για να ενισχύσουν το εισόδημά τους, το στάτους τους και την επιρροή τους που επιβεβαιώνεται από όποια νέα ετικετοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σαν ιατρική. Το ενδιαφέρον τους γίνεται πολύ έντονο προκειμένου να εφαρμοστούν νέες ιατρικές προσεγγίσεις στο κοινό και να ενισχυθεί η αξία τους σαν ειδικοί (Furedi, 2004). Οι φαρμακευτικές εταιρείες έχουν ένα παρόμοιο ενδιαφέρον ώστε να πείσουν τον κόσμο πως για κάθε ασθένεια υπάρχει και ένα χάπι. Οι

Davisonetal (1991) υποστηρίζουν πως οι φαρμακευτικές εταιρείες δεν κατασκευάζουν διαταραχές αν δεν υπάρχει απαίτηση για την κατασκευή τους από τον κόσμο. Η αποστολή τους είναι πια να παρεισφρήσουν και στον τομέα της εκπαίδευσης με το να ιατρικοποιήσουν την παιδική συμπεριφορά (Phillips, 2006).

Σύμφωνα ωστόσο με τον Whitely (2015), τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ελαχιστοποιούνται ή και εξαφανίζονται ακόμη, στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα και εμπλέκονται σε δραστηριότητες, που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Στην ελληνική πραγματικότητα, η έρευνα των Φιτσιώλου& Οικονόμου (2017) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα και έρχεται να επιβεβαιώσει την υπόθεση πως η ΔΕΠ-Υ σε ένα διαφοροποιημένο και ενταξιακό, εκπαιδευτικό περιβάλλον, παύει να υφίσταται. Εφόσον δε δεν αποδεικνύεται η 'βλάβη', η έννοια της αναπηρίας είναι εκπαιδευτικο-πολιτική κατασκευή (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012) με σκοπό να αποκλείσει από την κοινωνία αυτόν που δεν ενσωματώνεται στο παιχνίδι του συστήματος (FrancoBasaglia, χχ).

Πόσο κοστίζει η ΔΕΠ-Υ; Ποια είναι η τιμή της ετικέτας;

Οι γονείς, για να διεκδικήσουν μια κατάλληλη εκπαίδευση για τα παιδιά τους οφείλουν να τα παραπέμψουν σε έναν εξειδικευμένο φορέα για να τα αξιολογήσει και να προτείνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δεν μπορούν να καταργήσουν τη χρήση της ετικέτας «άτομο με ειδικές ανάγκες» και ας είναι αντίθετοι, γιατί μόνο με τη χρήση αυτής της «γραφειοκρατικής» ετικέτας τα ανάπηρα άτομα δικαιούνται οικονομική ενίσχυση από το κράτος (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Σε μία έρευνα του ο Graham (2006a) υποστήριξε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν στα σχολεία αλλά θεωρούνται πιο σοβαρές περιπτώσεις όταν οι δυσκολίες τους συνδυάζονται με «δύσκολη» συμπεριφορά, απόσπαση και περιορισμένη μνημονική ικανότητα και έτσι τραβούν περισσότερο την προσοχή. Ωστόσο, ερωτηματικά εγείρει ο τρόπος που το κράτος «τιμολογεί» τις θεραπείες που προτείνονται από τους φορείς στις διαγνώσεις των ειδικών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον «Ενιαίο Κανονισμό Παροχών Υγείας (Ε.Κ.Π.Υ) του Εθνικού Οργανισμού Παροχών Υγείας (Ε.Ο.Π.Υ.Υ) (Κ.Υ.Α. αριθμ. Πρωτ: Φ.90380/5383/738/10.4.2012) σε παιδοψυχιατρικές διαταραχές, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), διαταραχές της άρθρωσης, βαρηκοΐα, τραυλισμό εγκρίνονται έως τέσσερα (4) είδη πράξεων θεραπείας (логоθεραπεία, εργοθεραπεία, ειδική διαπαιδαγώγηση έως (20) συνεδρίες ανά είδος το μήνα, ψυχοθεραπεία, θεραπεία συμπεριφοράς έως (8) συνεδρίες το μήνα και συμβουλευτική γονέων έως (4) συνεδρίες το μήνα), με μέγιστο συνολικά αποδιδόμενο ποσό τα τριακόσια (300) ευρώ το μήνα (Αρ.17, παρ. Β.) Με το νέο κανονισμό Ε.Κ.Π.Υ την 1/10/15 (Άρθρο 17) ορίζονται σαφέστερα οι διαταραχές στις οποίες χορηγούνται πράξεις θεραπείας ειδικής αγωγής με βάση το ICD-10. Ορίζονται τρεις κατηγορίες διαταραχών που προτείνονται θεραπείες και λαμβάνουν διαφορετικές οικονομικές παροχές. Σε παιδιά με νοητικά προβλήματα και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, εγκρίνεται λογοθεραπεία – εργοθεραπεία – ειδική διαπαιδαγώγηση έως (15) συνεδρίες ανά είδος το μήνα, καθώς και ομαδική ή ατομική ψυχοθεραπεία – θεραπεία συμπεριφοράς έως οχτώ (8) συνεδρίες το μήνα και μέγιστο συνολικά αποδιδόμενο ποσό τα τετρακόσια σαράντα (440) ευρώ το μήνα. Σε παιδιά με ψυχιατρικά και ψυχολογικά προβλήματα, όπως οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου (F-90 ΔΕΠΥ) εγκρίνονται έως (4) είδη πράξεων θεραπείας, λογοθεραπείας,

εργοθεραπείας, ειδικής διαπαιδαγώγησης έως 12 συνεδρίες ανά είδος το μήνα, ψυχοθεραπείας, θεραπεία συμπεριφοράς έως οχτώ (8) συνεδρίες το μήνα και συμβουλευτική γονέων έως τέσσερις (4) συνεδρίες το μήνα, με μέγιστο συνολικά αποδιδόμενο ποσό τα διακόσια πενήντα (250) ευρώ το μήνα. Τέλος, σε αμιγή περιστατικά διαταραχής λόγου και ομιλίας εγκρίνονται έως δέκα (10) συνεδρίες λογοθεραπείας με μέγιστο συνολικά αποδιδόμενο ποσό τα εκατόν πενήντα (150) ευρώ το μήνα.

Και στον κανονισμό του Ε.Κ.Π.Υ του 2012 , αλλά και στον πιο πρόσφατο του 2015, φαίνεται πως η ΔΕΠ-Υ λαμβάνει τη μέγιστη οικονομική παροχή μετά τη νοητική καθυστέρηση και τις αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, δε συμπεριλαμβάνονται στους κωδικούς ICD, αυτοί που αφορούν ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων (F-81.0 – F-81.9). Συνεπώς, με βάση τον Ε.Κ.Π.Υ στις μαθησιακές δυσκολίες δεν παρέχονται θεραπείες ειδικής αγωγής. Με ποιον τρόπο λοιπόν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που παραπέμπονται για αξιολόγηση και διάγνωση μπορούν να επωφεληθούν από τις παροχές της ειδικής αγωγής; Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως εφόσον η ΔΕΠ-Υ συμπεριλαμβάνει ως διαταραχή και τη συμπτωματολογία των μαθησιακών δυσκολιών, ίσως αποτελεί τη μόνη «διαθέσιμη» ετικέτα και την πιο «αναίμακτη». Ένα επιπλέον γεγονός που ενισχύει αυτή την υπόθεση είναι ότι στις περισσότερες διαγνώσεις υπάρχει συνοσυρρότητα με μαθησιακές δυσκολίες. Μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη του ποσοστού αύξησης της διαταραχής με βάση τις νομοθετικές αλλαγές στις παροχές του Ε.Ο.Π.Υ.Υ. στην τελευταία δεκαετία. Αν και δεν υπάρχουν επιδημιολογικές μελέτες στην Ελλάδα, οι περισσότεροι ειδικοί εκτιμούν ότι η συχνότητα της ΔΕΠ-Υ κυμαίνεται μεταξύ 3-5% των παιδιών. Η συχνότητα μεταβάλλεται ανάλογα με τον τρόπο που ορίζεται η ΔΕΠ-Υ κάθε φορά, τον πληθυσμό που εξετάζεται και τις απόψεις της πλειονότητας των ειδικών (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2000). Ωστόσο, έστω και αυτή η αύξηση που αναφέρεται σε νεώτερες έρευνες (Καλατζή – Αζίζι και συν, 2005) αποδεικνύει ότι η ΔΕΠ-Υ δεν είναι υπόθεση ιατρική, αλλά πολιτική.

Συμπεράσματα

Το σχολείο με τον τρόπο λειτουργίας του ενισχύει την κατασκευή της αναπηρίας και βάζει εμπόδια σε μια εκπαίδευση ισότιμη για όλους. Καλό σχολείο θεωρείται αυτό που οι μαθητές του έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, είναι σχολείο ανταγωνιστικό στο οποίο αντέχουν βέβαια, μόνο οι προικισμένοι. Τα προγράμματα σπουδών, έχοντας καθαρά γνωσιοκεντρική φιλοσοφία αφήνουν έξω ένα μεγάλο ποσοστό ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών είναι μονόπλευρη και επικεντρώνεται στην επίδοση χωρίς να αξιολογούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλες παράμετροι. Έτσι, ο ‘φυσιολογικός’ μαθητής είναι αποδεκτός, αξίζει και εντάσσεται, ενώ ο ‘μη φυσιολογικός’ δεν είναι αποδεκτός, δεν έχει αξία και αποκλείεται (Kearney, 2011). Η διαφορετικότητα και η πολυπλοκότητα της παιδικής ηλικίας αντιμετωπίζεται μέσα από στερεότυπα αρνητικού τύπου σαν ελλείψεις, αναπηρίες και ανικανότητες, διαμορφώνοντας μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το άτομο που υπόκειται σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις (Bogdan,1986). Το ‘δύσκολο’ έργο της συμμόρφωσης του μαθητή και της ομαλοποίησης του αναλαμβάνει η Ειδική Αγωγή, έξω από το σχολικό πλαίσιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί παραιτούνται από τη διδασκαλία των μαθητών που φέρουν την ετικέτα του ανάπηρου (ΔΕΠ-Υ, μαθησιακές δυσκολίες, αλλόγλωσσοι, κοινωνικοπολιτισμικά ανάπηροι κ.α.), παραπέμποντάς τους σε ειδικά πλαίσια

Ο Foucault (χχ) αναφέρει σχετικά: «Δε θα ήταν δυνατό να έχουμε την ψυχιατρική με τη μορφή που τη γνωρίζουμε δίχως ένα ολόκληρο παιχνίδι πολιτικών δομών και ένα σύνολο ηθικών αντιλήψεων. Εντούτοις, από την άλλη, η συγκρότηση της τρέλας ως γνωστικού πεδίου μετέβαλε τις πολιτικές πρακτικές και τις ηθικές αντιλήψεις που την αφορούσαν. Επρόκειτο για το πρόβλημα του καθορισμού του ρόλου τόσο της πολιτικής όσο και της ηθικής στη συγκρότηση της τρέλας ως ειδικού πεδίου επιστημονικής γνώσης, αλλά και για το πρόβλημα της ανάλυσης των συνεπειών αυτής της γνώσης στις πολιτικές και ηθικές πρακτικές» Υπό αυτές τις συνθήκες η ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό και το ευρύτερο πλαίσιο τίθεται υπό διαπραγμάτευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychiatry Association (2013), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.), Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bacon, J. K. & Causton – Theocharis, J., (2013), It should be teamwork: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education, *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), pp 682-699
- Barkley, R.A., Fischer, M., Fletcher, K. & Smallish, L. (1998), *Young adult outcome of hyperactive children*, Unpublished raw data.
- Barkley, R.A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K. & Matevia, L. (2001), Executive functioning, temporal discounting and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29-541-556.
- Barkley, R.A., (2003). Attention – deficit/hyperactivity disorder. In: Mash, E.J. & Barkley, R.A.(eds), *Child Psychology*, NY, US: Guilford Press, xiv, 802.
- Barkley R.A., Fischer M., Smallish L., Fletcher K. (2004). Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*: Volume 45, No 2, pp 195–211.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268.
- Clifton, M. (2004). “‘We like to talk and we like someone to listen’: cultural differences and minority voices as agents of change”. In Armstrong, F. & Moore, M. (Eds.). *Action research for inclusive education: changing places, changing practices, changing minds*. London: RoutledgeFalmer, pp. 77- 91.
- Davison, C., Davey-Smith, G. & Frankel, S. (1991), Lay epidemiology and the prevention paradox: the implications of coronary candidacy for health education, *Sociology of Health and Illness*, 13, 1-9.
- Douglas, V.I., (1983), “Attention and cognitive problems”, In: Rutter, M., (ed), *Developmental neuropsychiatry*, New York: Guilford Press, 280-329.
- Foucault, M. (1984), *Polemique, politique et problematisations, Dits et écrits II*.
- Furedi, F. (2004), *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age* (London, Routledge).
- Graham, L. (2006a), Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of “inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 3-24
- Graham, L. (2006b), Done by discourse...or the problem/s with labeling, In: M. Keefe & S. Carrington (Eds): *School and Diversity*, Sydney: Pearson Education.
- Hoza, B., Pelham, W.E., Waschbusch, D.A., Kipp, H. & Owens, J.S (2001), Academic task performance of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluations, and attributions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 271-283.
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and Within School: Issues and Solutions*. Rotterdam: SensePublishers.

- Lambert, N.M. & Sandoval, J. (1980), The prevalence of learning disabilities in a sample of children considered hyperactive, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 33-50.
- Mallori, L. B. & New, S. R. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education. *The journal of special education*, 28(3), 322-337.
- Marks, D. (1999). *The Social Construction of Disability, Disability: Controversial debates and Psychosocial Perspectives*, London. New York: Routledge
- Newcorn, J.H., Halperin, J.M., Jensen, P.S., Abikoff, H.B., Arnold, L.E., Cantwell, D.P., Conners, C.K., Elliott, G.R., Epstein, J.N., Greenhill, L.L., Hechtman, L., Hinshaw, S.P., Hoza, B., Kraemer, H.C., Helkar, W.E., Severe, J.B., Swanson, J.M., Wells, K.C., Wigal, T. & Vitiello, B., (2001), Symptom profiles in children with ADHD: Comorbidity and gender, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (2), 137-146.
- Philips, C.B. (2006), Medicine goes school: teachers as sickness brokers for ADHD, *PLoS Medicine*, 3(4), 182
- Schachar, R., Tannock, R. & Logan, C., (1993), Inhibitory control, impulsiveness and attention deficit hyperactivity disorder, *Clinical Psychology Review*, 13, 721-740
- Stein, M.A., Szumowski, E., Blondis, T.A. & Roizen, N.J. (1995), Adaptive skills dysfunction in ADD and ADHD children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 663-370.
- Still, G.F. (1902), *Some abnormal psychical in children*, Lancet, 1, 1008-1012
- Strauss, M.E., Thomson, P., Adams, N.L., Redline, S. & Burant, C., (2000), Evaluation of a model of attention with confirmatory factor analysis, *Neuropsychology*, 14, 201-208
- Timimi, S. & Leo, J. (Eds.), (2009), *Rethinking ADHD: From brain to culture*, Basingstone: Palgrave MacMillan
- Tredgold, A.F. (1908), *Mental deficiency (amentia)*, New York: W.Wood
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitely, M. (2015), Attention deficit hyperactivity disorder diagnosis continues to fail in reliability and validity tests, Australia and New Zealand *Journal of Psychiatry*, 49, 497-498
- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). «Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 65-89.
- Δράκος, Γ. Ε. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής: προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο <http://www.pek.org.cy> Ανάκτηση 23/11/14

- Κάκουρος, Ε.&Μανιαδάκη, Κ., (2002), Σύνδρομο της Διαταραχής της Ελαττωματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας. Οι επιδράσεις του στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών. *Νέα Παιδεία*, 101, 152-165.
- Καλαντζή- Αζίτζι, Α., Αγγελή, Κ. & Ευσταθίου, Γ. (2005), *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης ΔΕΠ/Υ IV*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2012). «Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο». Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 421-436.
- Καραγιάννη, Π., Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-231.
- Κωτσάκης, Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, Ε., Αλεξανδρή, Χ., Γκέσογλου, Ε., Καραμανώλη, Κ., Καρπούζα, Α., Σπανοπούλου, Ε. (2010). *Αναστοχαστική πράξη: ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση». Στο: Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Σχολή επιστημών Κρήτης, 156-169.
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 123-151.
- Τσιρώνης, Χ. (2001). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Τμήμα Θεολογίας. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr>. Ανάκτηση 5/12/2015.
- Φιτσιώλος, Δ., (2017), *Ανάλυση περιεχομένου του γραπτού λόγου των γνωματεύσεων ιατροπαιδαγωγικών φορέων: διερευνώντας το παράδειγμα της απόδοσης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, ΤΕΑΠΗ
- Φιτσιώλος, Δ. & Οικονόμου, Μ. (2017), *ΔΕΠ-Υ και ενταξιακή τάξη: Μια έρευνα δράσης*, ΕΛΨΕ, Πρακτικά 16^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών

Φουστάνα Αγγελική – Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Χαρισματικών μαθητών

afousta@primedu.uoa.gr

Ασλάνη Ιωάννα Μυρτώ – Φιλολόγος

[ioannaslani](mailto:ioannaslani@hotmail.com)[HYPERLINK "mailto:ioannaslani@hotmail.com"@HYPERLINK "mailto:ioannaslani@hotmail.com"hotmailHYPERLINK "mailto:ioannaslani@hotmail.com".HYPERLINK "mailto:ioannaslani@hotmail.com"com](#)

Περίληψη

Η κατάλληλη εκπαιδευτική και κοινωνική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα. Τα χαρισματικά παιδιά αναμφισβήτητα αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με την ευφυΐα και τα ταλέντα τους να επικεντρώνονται σε πολλά πεδία. Η ευφυΐα αποτελεί μια από τις εκφάνσεις της χαρισματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν τους αρωγούς στην προσπάθεια κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών μαθητών, δεδομένης της καθημερινής επαφής τους. Σημαίνουν, όμως, στοιχείο στον ρόλο τους αποτελεί η μελέτη του γνωσιακού τους υπόβαθρου ως προς τις αλήθειες και τις παρανοήσεις γύρω από τη χαρισματικότητα. Η εξέταση των ιδεών των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση για τη συμβολή τους στην αναγνώριση και εκπαίδευσή των χαρισματικών. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις παρανοήσεις και τις αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων του νομού Αττικής. Τα ευρήματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τα κοινωνικά που δείχνουν αντιλήψεις και νοοτροπίες γύρω από τη χαρισματικότητα, και τα εκπαιδευτικά, που αποτυπώνουν ιδέες για την κατάλληλη εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί τη βάση κάθε αλλαγής ή απόφασης σε επίπεδο εκπαιδευτικό και πολιτειακό.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα; Ευφυΐα; Εκπαιδευτικοί; Απόψεις; Αλήθεια; παρανόηση

Abstract

The proper and social interaction with gifted children is a modern necessity. The gifted children without doubt are a differentiating group with their individual skills and intelligence being noticed in a lot of areas. The intelligence is most probably a component of charisma. The tutors can help in understanding the direction of the special requirements of the gifted individuals due to everyday contact. The importance of their role is based on research as well as knowledge of the individual

tutor in addition to the truths and misunderstandings that surround such gifted students. The examination of the thoughts and opinions of the educators aids in development and acknowledgement of the future path for the education of gifted children. The main reason for this research was to seek and find opinions from both primary and secondary educational levels with deviations on the subject of gifted children. This research was carried out using a questionnaire which was given to public educational services in Athens. The results are divided into two categories, the social division which is the thoughts of tutors and their approach to gifted children and in a second division opinions from educators about how they believe the education of gifted children should be conducted and. Finally, the research through the opinions of tutors concerning the misunderstandings and the truths proved to be extremely important for changes and future decisions not only from educational point of view but also from the country's stand point.

Keywords: gifted individuals; Intelligence; Tutors; Opinions; Truth; misunderstanding

Παρανοήσεις και πραγματικότητα για τη Χαρισματικότητα

Η έννοια και η σημασία της χαρισματικότητας χαρακτηρίζεται από δεδομένα και στοιχεία, τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά ή αντιφατικά στην ερμηνεία της. Ο διαχωρισμός της αλήθειας και των παρανοήσεων για το χαρισματικό άτομο είναι απαραίτητος, διότι θεμελιώνει την επιστημονική αλήθεια και επικυρώνει τις πρακτικές εφαρμογές της.

Μύθος 1: Ο πρώτος μύθος για το χαρισματικό άτομο είναι η εφαρμογή της αρχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείρισή του.

Πραγματικότητα: Η ύπαρξη ειδικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής μέριμνας για τα άτομα με αυξημένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα δεν είναι αυτονόητη. Παρατηρούνται παραλείψεις που παραπέμπουν στη λανθασμένη εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών. Οι μαθητές είναι όλοι ίσοι, αλλά όχι ίδιοι στην εκπαίδευσή τους. Η πραγματικότητα είναι ότι η μελέτη των χαρισματικών ατόμων και των κοινωνικών συνθηκών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας, δημιουργούν την ανάγκη νομοθετικής και συνταγματικής κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των χαρισματικών μαθητών. Στο Άρθρο 16, παράγραφος 4 του Συντάγματος της Ελλάδας αναφέρεται: «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία ανάλογα με τις ικανότητές τους».

Η ανάγκη για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες αποτελεί μια πραγματικότητα, που ισχύει σε κάθε προηγμένο κράτος κι επικυρώνεται από τις προσπάθειες που καταβάλλονται, ώστε τα εκπαιδευτικά αγαθά να προσφέρονται ισότιμα και να δημιουργούν τις άριστες προϋποθέσεις για την αγωγή και μόρφωση όλων των ατόμων. Οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στηρίζονται στις αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και προωθούν την ανάπτυξη των κατάλληλων μαθησιακών διεργασιών, ώστε να κινητοποιείται κατά το μέγιστο βαθμό το νοητικό δυναμικό όλων των ατόμων προς το ατομικό και συλλογικό όφελος (Παπαδάτος& Φουστάνα, 2009). Το

κράτος πρέπει να προσφέρει σε κάθε άτομο την ευκαιρία να αναπτυχθεί ως αυτόνομη προσωπικότητα στο μέγιστο βαθμό, που επιτρέπουν οι ικανότητες και τα κίνητρά του. Αυτή η αρχή φαίνεται να προμηνύει ουσιαστικά ότι ευκαιρίες και εκπαίδευση παρέχονται, για να ενισχύονται όλοι οι μαθητές να συνειδητοποιούν και να ενεργοποιούν το δυναμικό τους. Η καταλληλότητα των μαθησιακών διεργασιών καθορίζεται από τον βαθμό κάλυψης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και ικανοτήτων των ατόμων σύμφωνα με την αρχή του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών διεργασιών διαφαίνονται στην οικονομική, τεχνολογική, πολιτισμική και ηθική πρόοδο. Βήματα θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση υποδηλώνει ο τελευταίος νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπ/σης. Συγκεκριμένα, στο Νόμο 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Άρθρο 3, παράγραφος 3 αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου».

Μύθος 2: Μια βασική παρανόηση είναι η ερμηνεία της έννοιας της χαρισματικότητας. Παρατηρείται σύγχυση των όρων που συχνά χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν το υψηλό δυναμικό ή την υψηλή επίδοση. Τι είναι χαρισματικό, ταλαντούχο, ευφυές, δημιουργικό παιδί; Οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως συνώνυμοι ή ταυτόσημοι κάτι που βεβαίως δεν είναι ορθό.

Πραγματικότητα: Χαρισματικά παιδιά είναι αυτά που αναγνωρίζονται από επαγγελματικά εξειδικευμένα άτομα και τα οποία συνεπεία εξαιρετικών ικανοτήτων είναι άξια για υψηλή απόδοση. Αυτά είναι παιδιά που χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών πέρα από όσα παρέχονται από το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή τους στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Η υψηλή απόδοση αφορά σε κάποιον από τους εξής τομείς: γενική νοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή κλίση, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, εικαστικές και θεατρικές τέχνες ή ψυχοκινητική ικανότητα». Από τον παραπάνω ορισμό επισημαίνονται τα εξής: Πρώτον, ο ορισμός αυτός υποστηρίζει την άποψη ότι η χαρισματικότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει μαθητές με ευρεία ποικιλία εξαιρετικών δεξιοτήτων. Δεύτερον, περιλαμβάνει μαθητές που διαθέτουν το δυναμικό για ανώτερη επίδοση κι όχι μόνο μαθητές, που έχουν ήδη δείξει την ανωτερότητά τους. Τέλος, αυτός ο ορισμός επισημαίνει ότι οι ευφυείς και ταλαντούχοι μαθητές χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, για να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η χαρισματικότητα, επομένως, είναι η ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει την ευφυΐα, το ταλέντο και τη δημιουργικότητα.

Μύθος 3: Ένας κοινωνικός μύθος είναι ότι η χαρισματικότητα απειλεί την αυτο-εκτίμηση των ατόμων μιας κοινωνίας.

Πραγματικότητα: Το κίνημα του αντι-διανοουμενισμού είναι υπεύθυνο για αυτήν την άποψη. Ο αντι-διανοουμενισμός αποτελεί την κοινωνική τάση κατά την οποία ένα κοινωνικό σύνολο αντιμάχεται τη διανοητική υπεροχή και διάκριση. Η ύπαρξη αντι-

διανοουμενισμού εκφράζεται ως επιθετική στάση για τα χαρισματικά παιδιά και γενικά για την ενασχόληση με τη νοητική υπεροχή (Colangelo&Davis, 2003). Έτσι, δεν πρέπει να υπάρχουν βραβεία, διακρίσεις για τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά ούτε ειδική εκπαίδευση και υπηρεσίες για αυτούς τους μαθητές. Η επιστημονική αλήθεια είναι ότι οι λαοί δεν έχουν να φοβηθούν τίποτα από την καλλιέργεια των ικανοτήτων των χαρισματικών ατόμων, καθώς η ιστορία έχει δείξει ότι η βελτίωση της τεχνολογικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής ενός τόπου βασίζεται εν πολλοίς σε σπουδαία, εξαιρετικά σε διάνοια και πνεύμα άτομα (Simonton, 1978). Τα χαρισματικά άτομα δεν πρέπει να είναι θύματα αντι-διανοουμενισμού και αναχρονιστικών ιδεών και καθηλώσεων. Η αντίληψη του αντι-διανοουμενισμού δεν πρέπει να έχει θέση στην εκπαίδευση, στόχος της οποίας είναι η προώθηση των ικανοτήτων όλων των μαθητών. Η κοινωνία δεν απειλείται από τους χαρισματικούς μαθητές, ούτε η ειδική εκπαίδευσή τους δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες.

Μύθος 4: Η χαρισματικότητα οδηγεί στη δημιουργία ελίτ. Ελίτ είναι η τάξη των εκλεκτών, τα άτομα υψηλής στάθμης. Ο φόβος του ελιτισμού είναι ο φόβος ότι ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων μπορεί να διακριθεί και να εξαιρεθεί από το σύνολο θεωρώντας ότι διαθέτει έμφυτη ανωτερότητα ή μεγαλύτερη αξία από άλλους. Υπάρχει, λοιπόν, ο φόβος ότι τα χαρισματικά παιδιά θα δημιουργήσουν μια ομάδα εκλεκτών (ελίτ), η οποία θα υπερέχει στην εκπαίδευση και θα ηγείται της κοινωνίας αργότερα.

Πραγματικότητα: Η κοινωνία μας δε διατρέχει κίνδυνο σύστασης μιας ομάδας εκλεκτών (ελίτ). Υπάρχει μία λανθασμένη αντίληψη ότι με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών υπάρχει κίνδυνος για τη Δημοκρατία, κάτι το οποίο είναι λάθος. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται καλύτερα τους Δημοκρατικούς θεσμούς και κανόνες και τους υπηρετούν πιο πιστά. Οι αυξημένες ηγετικές τους ικανότητες λειτουργούν ενωτικά κι όχι διαλυτικά για την ομάδα, διότι το χαρισματικό άτομο σκέφτεται για το γενικό καλό και την πρόοδο (Φουστάνα & Παπαδάτος, 2007). Ο φόβος του ελιτισμού συνδέεται με τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων, κάτι που δεν ισχύει, αφού σύμφωνα με έρευνες η πλειονότητα των χαρισματικών παιδιών τείνει να είναι γεμάτη κατανόηση και πιο ταπεινή σε σχέση με άλλα παιδιά (Goldberg, 1965, Φουστάνα, 2012). Το χάρισμα από μόνο του δε δημιουργεί τάξη εκλεκτών, όταν το κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον το καθοδηγεί και το κατευθύνει σωστά.

Μύθος 5: Ένας ακόμη μύθος για το χαρισματικό άτομο είναι ότι το εξαιρετικό και ανώτατο δυναμικό δεν μπορεί να εξηγηθεί, ούτε και να αξιολογηθεί.

Πραγματικότητα: Η φύση των διανοητικών και δημιουργικών δυνάμεων των χαρισματικών παιδιών μπορεί να αποδοθεί στη μάθηση, στην κοπιαστική και σκληρή ενασχόληση και γενικά στην ευεργετική επίδραση του περιβάλλοντος, αλλά και σε βιολογικούς παράγοντες που δικαιολογούν τη διανοητική και δημιουργική υπεροχή. Σε ό,τι αφορά στους ψυχο-φυσιολογικούς μηχανισμούς, η ευφυΐα και το ταλέντο συνδέονται με τη φυσιολογία του εγκεφάλου, όπως η ανατομία, η δομή, το βάρος και ο όγκος, στις χημικές ουσίες του εγκεφάλου, καθώς και με ψυχολογικούς μηχανισμούς που αφορούν στην ισχυρή μνήμη, στην ανώτερη αντιληπτικότητα, στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών και στην υψηλή νοημοσύνη (Φουστάνα, Παπαδάτος, 2010), δηλαδή σε λειτουργίες που μπορούν να αξιολογηθούν ποσοτικά και ποιοτικά.

Μύθος 6: Ένας κοινός μύθος για τα χαρισματικά παιδιά είναι ότι η χαρισματικότητα προκύπτει είτε από εγγενείς παράγοντες αποκλειστικά, είτε προκύπτει από την επίδραση του περιβάλλοντος αποκλειστικά. Η θεωρητική υποστήριξη έχει τις αναφορές της στους γενετιστές και στους περιβαλλοντιστές.

Πραγματικότητα: Η χαρισματικότητα πηγάζει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εγγενείς ικανότητες του ατόμου και στο κατάλληλο περιβάλλον που τις ενεργοποιεί και τις αναπτύσσει σε υψηλό επίπεδο. Τα ερεθίσματα πρέπει να προσφέρονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, και ιδιαίτερα κατά τα χρόνια της σχολικής φοίτησης, ώστε οι ικανότητες και τα ταλέντα να βρίσκουν την έκφρασή τους. Η χαρισματικότητα χωρίς την κατάλληλη εκπαιδευτική και κοινωνική στήριξη αποτελεί μία δύναμη εν υπνώσει. Το υψηλό δυναμικό χωρίς την κατάλληλη στήριξη δεν αναπτύσσεται και δεν ωφελεί το άτομο και την κοινωνία. Ούτε όμως υπάρχει χωρίς την επενέργεια κληρονομικών και ψυχο-φυσιολογικών παραγόντων.

Μύθος 7: Ένας κύριος και μείζονος σημασίας μύθος για το χαρισματικό παιδί είναι ότι δεν χρειάζεται ειδική εκπαίδευση και μέριμνα, διότι διαθέτει αυξημένες ικανότητες. Υποστηρίζεται ο μύθος της αυτοδυναμίας των χαρισματικών παιδιών. Το αιτιολογικό αυτής της άποψης είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν εγγενείς ικανότητες, κλίσεις και ταλέντα που δε χρήζουν ανάπτυξης, αλλά τα στοιχεία αυτά από μόνα τους συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών. Επομένως, σύμφωνα με αυτήν την άποψη δεν είναι απαραίτητο το αναλυτικό πρόγραμμα και οι κατάλληλες υπηρεσίες.

Πραγματικότητα: Τα χαρισματικά παιδιά δεν καταφέρνουν να φτάσουν στο ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων τους, χωρίς ειδική υποστήριξη. Το ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, οι μη εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι πιέσεις από τους συνομήλικους και οι λανθασμένοι χειρισμοί από τους γονείς, όλα αυτά μπορούν να εξαλείψουν τα ενδεχομένως υψηλά επιτεύγματα των χαρισματικών παιδιών και εφήβων. Όπως είναι κατανοητό, όταν απουσιάζουν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί παράγοντες, το δυναμικό των χαρισματικών παιδιών δεν αναπτύσσεται, δεν εξελίσσεται και τα παιδιά αυτά ως ενήλικες δε φτάνουν στο επίπεδο που θα έφταναν, αν είχαν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς χειρισμούς (Colangelo&Davis, 2003).

Μύθος 8: Ένας κυρίαρχος μύθος για τους χαρισματικούς μαθητές είναι ότι εμφανίζουν παρόμοιο μαθησιακό και γνωστικό ύψος με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πραγματικότητα: Τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν στο μαθησιακό και γνωστικό ύψος. Το μαθησιακό και γνωστικό ύψος των χαρισματικών μαθητών χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γνωρίσματα, που συνδέονται με την υψηλή απόδοση. Αυτά είναι η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, η γνωστική ευελιξία και η στρατηγική χρήση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την κοινωνική κι εκπαιδευτική διαχείριση των ευφυών μαθητών. Επιπρόσθετα, επιχειρείται να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση αυτών των γνώσεων και αντιλήψεων.

Ειδικός Στόχος 1: Να καταγραφούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις έννοιες “χαρισματικότητα”, “ταλέντο” και “ευφυΐα”.

Ειδικός Στόχος 2: Να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εκπαιδευτικής διαφοροποίησης και νομοθετικής κατοχύρωσης των χαρισματικών μαθητών.

Ειδικός Στόχος 3: Να μελετηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των χαρισματικών μαθητών.

Ειδικός Στόχος 4: Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους χαρισματικούς μαθητές.

Ειδικός Στόχος 5: Να μελετηθούν οι παράγοντες – μεταβλητές, που σχετίζονται με παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους χαρισματικούς μαθητές.

Δείγμα -Δειγματοληψία

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε στο παρόν ερευνητικό πόνημα, είναι η τυχαία δειγματοληψία. Με βάση καταλόγους από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Οι κατάλογοι περιλάμβαναν ονομαστικά τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επελέγη η απλή τυχαία δειγματοληψία, γιατί προστατεύει από τη μεροληψία και δίνει περισσότερες πιθανότητες για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Δόθηκαν διά ζώσης ερωτηματολόγια, 32 από αυτά σε άνδρες εκπαιδευτικούς και 28 σε γυναίκες. Σε ό,τι αφορά στη βαθμίδα Εκπαίδευσης, στην οποία εργάζονταν, οι 21 εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια και οι 39 εργάζονταν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δεν υπήρξαν ερωτηματολόγια που επεστράφησαν ασυμπλήρωτα, διότι η διά ζώσης χορήγηση εξασφάλισε την επιστροφή συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου προτάσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις προτιμήθηκαν κατά τη σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου, επειδή δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια ανταπόκρισης, είναι λιγότερο πιθανό να μείνουν αναπάντητες, ενώ απαντώνται γρηγορότερα, γεγονός, που εξασφαλίζει περισσότερες απαντήσεις σε δεδομένο χρόνο (Ρίζος, 2011). Παράλληλα γίνεται πιο εύκολη η στατιστική επεξεργασία, ενώ δίνεται η δυνατότητα εστίασης στο συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα. (Oppenheim, 1986; Φίλιας, 1998). Για την καταγραφή και μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε μια τρίβαθμη κλίμακα Likert που τρέχει από ένα άκρο πλήρους συμφωνίας, μέσω ενός ουδέτερου σημείου στο αντίθετο άκρο πλήρους διαφωνίας. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δύο μέρη:

A) Δημογραφικά στοιχεία: Στην πρώτη ενότητα καταγράφονται δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούν στην επιμόρφωση σε θέματα χαρισματικής εκπαίδευσης.

B) Αντιλήψεις και γνώσεις για τη χαρισματικότητα: Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αλήθειες

και παγιωμένες αντιλήψεις για την κοινωνική κι εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2018. Η διαδικασία περιλάμβανε διά ζώσης επικοινωνία κατά την οποία δίνονταν πληροφορίες για την έρευνα. Στη συνέχεια ο συμμετέχων συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο χωρίς τη δυνατότητα ερωτήσεων ή διευκρινίσεων. Η διαδικασία ολοκληρωνόταν με την παράδοση του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση αποτελεσμάτων Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι απαντήσεις των εξήντα εκπαιδευτικών βάσει των μεταβλητών του φύλου, ηλικίας, τίτλου σπουδών, προϋπηρεσίας, είδους προϋπηρεσίας καθώς και της επιμορφώσεώς τους.

Η άποψη: «οι όροι χαρισματικό, ταλαντούχο ή ευφυές παιδί είναι ταυτόσημοι και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά» αποτελεί ένα μύθο με τον οποίο διαφώνησε το 43,3% των ερωτηθέντων.[πίνακας 1]

Πίνακας 1

	Συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	26	43,3	43,3
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	16	26,7	70,0
Συμφωνώ	18	30,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Ένα μεγάλο ποσοστό όμως (30%) τάχθηκε υπέρ της άποψης αυτής [πίνακας 1] μεταξύ των οποίων το 22,2% των αποφοίτων Παιδαγωγικής Ακαδημίας [πίνακας 2], το 30% των Πτυχιούχων ΑΕΙ [πίνακας 3], το 30% των κατόχων μεταπτυχιακού [πίνακας 4] και ο/η κάτοχος διδακτορικού τίτλου. [πίνακας 5]

Πίνακας 2

	Συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	3	33,3	33,3
Ούτε	4	44,4	77,8

διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ			
Συμφωνώ	2	22,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	9	100,0	

Πίνακας 3

	Συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	17	42,5	42,5
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	11	27,5	70,0
Συμφωνώ	12	30,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	40	100,0	

α. Τίτλος σπουδών = Πτυχίο ΑΕΙ

Πίνακας 4

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	6	60,0	60,0
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	1	10,0	70,0
Συμφωνώ	3	30,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	10	100,0	

α. Τίτλος σπουδών = Μεταπτυχιακό Τίτλο σχετικό με την εκπαίδευση

Πίνακας 5

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ	1	100,0	100,0

α. Τίτλος σπουδών = Διδακτορικό Τίτλο σχετικό με

την εκπαίδευση

Είναι αξιοσημείωτο, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση συμφώνησαν κατά 53,8% του συνόλου τους με αυτήν την ανακρίβεια ότι οι όροι είναι ταυτόσημοι ή συνώνυμοι [πίνακας 6], ενώ αντιθέτως όσοι δεν έχουν επιμόρφωση διαφώνησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (46,8%). [πίνακας 7]

Πίνακας 6

	Συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	4	30,8	30,8
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	2	15,4	46,2
Συμφωνώ	7	53,8	100,0
Total	13	100,0	

0. Επιμόρφωση = ναι

Πίνακας 7

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	22	46,8	46,8
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	14	29,8	76,6
Συμφωνώ	11	23,4	100,0
Total	47	100,0	

a. Επιμόρφωση = όχι

Περίπου παρόμοιο ποσοστό ανδρών και γυναικών (43,8% και 42,9% αντιστοίχως) διαφώνησε και ως επακόλουθο αυτού εικάζει κανείς ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ενδιαφέρονται να γνωρίζουν επαρκώς τι συνιστά ένα χαρισματικό παιδί. [πίνακας 8 & 9]

Πίνακας 8

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό

Διαφωνώ	14	43,8	43,8
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	7	21,9	65,6
Συμφωνώ	11	34,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	32	100,0	

α. Φύλο = άνδρας

Πίνακας 9

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	12	42,9	42,9
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	9	32,1	75,0
Συμφωνώ	7	25,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	28	100,0	

α. Φύλο = γυναίκα

Η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής διαφοροποίησης των χαρισματικών παιδιών είναι παράλληλα ένα γεγονός με το οποίο συμφωνεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, με τις ψευδείς απόψεις: «Τα χαρισματικά παιδιά δεν χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη, θα τα καταφέρουν και από μόνα τους χωρίς ειδική στήριξη» και «η διαμόρφωση ειδικού εκπαιδευτικού πλαισίου για τα χαρισματικά παιδιά είναι αντεκπαιδευτική και τελικά στρέφεται σε βάρος τους, διότι τα διαχωρίζει και τα ετικετοποιεί» διαφώνησε ρητά μεγάλο ποσοστό (48,3% με την πρώτη [πίνακας 10] και 40% με τη δεύτερη [πίνακας 11]).

Πίνακας 10

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	29	48,3	48,3
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	21	35,0	83,3

Συμφωνώ	10	16,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 11

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	24	40	40
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	21	35,0	75
Συμφωνώ	15	25	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Άξιο προσοχής, αφενός πως επιμορφωμένοι περί χαρισματικότητας δεν έδωσαν εναργή απάντηση για το εάν όντως χρήζουν αυτά τα παιδιά ειδικής εκπαίδευσης ή αν αυτό είναι κάτι που τα ετικετοποιεί- ποσοστό 53,8% [πίνακας 12] και αφετέρου πως νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (45%) με αυτήν την αοριστία. [πίνακας 13]

Πίνακας 12

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	4	30,8	30,8
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	7	53,8	84,6
Συμφωνώ	2	15,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	13	100,0	

Πίνακας 13

	Συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	9	45,0	45,0
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	5	25,0	70,0

Συμφωνώ	6	30,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	20	100,0	

a. Ηλικιακή ομάδα = 22-34

Τη νομοθετική κατοχύρωση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 48,3% [πίνακας 14] και πιο συγκεκριμένα από αυτούς όσοι έχουν επιμόρφωση στα χαρισματικά παιδιά συμφωνεί το 46,2% .[πίνακας 15]

Πίνακας 14

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	19	31,7	31,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	12	20,0	51,7
Συμφωνώ	29	48,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 15

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	3	23,1	23,1
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	4	30,8	53,8
Συμφωνώ	6	46,2	100,0
Total	13	100,0	

0. Επιμόρφωση = ναι

Ενδιαφέρουσες κρίνονται οι δοθείσες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν πολλά έτη προϋπηρεσίας (0-5) και συμφωνούν ορθώς με τη νομοθετική κατοχύρωση αυτών των παιδιών.[πίνακας 16]

Πίνακας 16

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	11	27,5	27,5
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	10	25,0	52,5
Συμφωνώ	19	47,5	100,0
Total	40	100,0	

α. Χρόνια προϋπηρεσίας = λιγότερο από 5 έτη

Εν συνεχεία, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το 86,7% [πίνακας 17], και όλοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 χρόνια στην εκπαίδευση [πίνακας 18] συμφωνούν με την τοποθέτηση ότι «η χαρισματικότητα μπορεί να αναγνωρισθεί με τη χρήση ειδικών μεθόδων αξιολόγησης των παιδιών».

Πίνακας 17

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	1	1,7	1,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	7	11,7	13,3
Συμφωνώ	52	86,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 18

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ	8	100,0	100,0

α. Χρόνια προϋπηρεσίας = 6-10

Θετικό στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς ότι στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες τοποθετήθηκαν εντός του ερωτηματολογίου και ήταν αναληθείς, δεν υποστηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, το 76,7% διαφώνησε με το ότι «τα χαρισματικά άτομα αποτελούν κίνδυνο για τη δημοκρατία και

συμβάλλουν στις κοινωνικές ανισότητες» [πίνακας 19] και από αυτούς όσοι - πλην ενός, που δεν εξέφρασε άποψη- βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης πάνω από δέκα χρόνια [πίνακας 20].

Πίνακας 19

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	46	76,7	76,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	9	15,0	91,7
Συμφωνώ	5	8,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 20

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	6	85,7	85,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	1	14,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	7	100,0	

α. Χρόνια προϋπηρεσίας = 11-15

Οι μισοί ακριβώς ερωτηθέντες διαφώνησαν με την άποψη «η επιπλέον παροχή κινήτρων στη χαρισματικότητα θα οδηγήσει στη δημιουργία τάξης εκλεκτών [πίνακας 21] (ελίτ), μέσα σε αυτούς σχεδόν όλοι όσο βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης το περισσότερο διάστημα από όλους τους ερωτηθέντες (περισσότερο από 16 έτη). [πίνακας 22]

Π
ί
ν
α
κ
α
ς
2
1
[

			ποσοστό
Διαφωνώ	30	50,0	50,0
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	25	41,7	91,7
Συμφωνώ	5	8,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 22

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	2	40,0	40,0
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	3	60,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	5	100,0	

□ Χρόνια προϋπηρεσίας = περισσότερα από 16 έτη

Η άποψη ότι «στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται και τα χαρισματικά παιδιά» φαίνεται να αποτελεί παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών, καθώς με αυτή συμφωνεί το 41,7%. [πίνακας 23]

Πίνακας 23

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	16	26,7	26,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	19	31,7	58,3
Συμφωνώ	25	41,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Οι απόφοιτοι όμως Παιδαγωγικών Ακαδημιών φάνηκε να είναι της αντίθετης απόψεως, καθώς κατά 33,3% δεν αποδέχονται τη γνώμη αυτή [πίνακας 24], όπως και οι μισοί εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση και δη από σεμινάρια και ημερίδες.[πίνακας 25]

Πίνακας 24

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	3	33,3	33,3
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	4	44,4	77,8
Συμφωνώ	2	22,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	9	100,0	

a. Τίτλος σπουδών = Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Πίνακας 25

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	4	50,0	50,0
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	1	12,5	62,5
Συμφωνώ	3	37,5	100,0
Total	8	100,0	

a. Είδος επιμόρφωσης = σεμινάρια/ημερίδες

Παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών, όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου είναι η ανάγκη για παροχή διακρίσεων στα χαρισματικά παιδιά. «Είναι αντεκπαιδευτικό να δίνονται διακρίσεις-βραβεία στους χαρισματικούς μαθητές» δεν υποστηρίζει το 61,7% [πίνακας 26], ενώ 11,7% συμφωνεί.

Πίνακας 26

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	37	61,7	61,7
Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	16	26,7	88,3
Συμφωνώ	7	11,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Να σημειωθεί τέλος, ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα (21,7%) είχαν εξειδικευμένη επιμόρφωση μέσω ημερίδων ή σεμιναρίων ετησίων και μη αναφορικά με τη χαρισματικότητα [πίνακας 27]: 13,3% έλαβαν γνώση από σεμινάρια και ημερίδες, ενώ το 8,3% από ετήσια σεμινάρια.[πίνακας 28]

Πίνακας 27

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
Ναι	13	21,7	21,7
Όχι	47	78,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Πίνακας 28

	συχνότητα	ποσοστό	αθροιστικό ποσοστό
σεμινάρια/ημερίδες	8	13,3	61,5
ετήσια σεμινάρια	5	8,3	100,0
Σύνολο	13	21,7	
Λοιπά	47	78,3	
ΣΥΝΟΛΟ	60	100,0	

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικά ευρήματα ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κατ' αρχήν, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα ειδικής επιμόρφωσης σχετικής με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Παρά το γεγονός της άγνοιας ως προς τις έννοιες της ευφυΐας, της χαρισματικότητας και του ταλέντου, παρήγορο είναι το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ειδικής αγωγής των χαρισματικών μαθητών. Η ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης διαφαίνεται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κατά πλειονοψηφία άποψη των εκπαιδευτικών για τη νομοθετική κατοχύρωση της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση, διαπιστώνεται η εγκυρότητά της μέσω ειδικών μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δεν υποστηρίζουν στερεοτυπικές

αντιλήψεις κι αυτό αποτελεί ορθή βάση στην κατάλληλη εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. Η συμπερίληψη των χαρισματικών μαθητών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτυπώθηκε με σαφήνεια, καθώς αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε μεν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αλλά με μικρή διαφορά από όσους δεν είχαν σαφή άποψη επ' αυτού. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών η παροχή διακρίσεων είναι αποδεκτή και εκπαιδευτικά ορθή. Αυτό είναι αληθές, καθώς η χαρισματικότητα συνάδει με την αριστεία και τη διάκριση. Εξ όλων των πορισμάτων προτείνεται αρχικά η διοργάνωση επιμορφώσεων με θέμα το χαρισματικό παιδί. Η απουσία κοινωνικών σκοπέλων και η έλλειψη υποστήριξης αρνητικών, στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ισχυρή βάση για την καλλιέργεια υγιούς συνείδησης σχετικά με τα δικαιώματα των χαρισματικών μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Colangelo, N. & Davis, G. (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G. Davis, *Handbook of Gifted Education*. (3rd ed., pp. 3-10). Boston MA: Allyn & Bacon.

Foustana, A. & Papadatos, I. (2008). Educational programmes for gifted students, International Conference on Institutional Evaluation Techniques in Education, 4th ICIETE 2008 (Samos, Greece, June 27-29 2008).

Foustana, A., Luwel, K., & Verschaffel, L. (2007, May). Effects of Feedback on the Strategic Competence of Gifted Children. The European Cognitive Science Conference 2007 (EuroCogSci07) (Delphi/Greece, May 23-27 2007).

Luwel, K., Foustana, A., Verschaffel, L. & Papadatos, Y. (2009, August). Effects of intelligence and feedback on children's strategy flexibility. 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (Earli 2009), (Amsterdam, The Netherlands, 27-29 August 2009).

Luwel, K., Foustana, A., Onghena, P. and Verschaffel, L. (2013). The role of verbal and performance intelligence in children's strategy selection and execution. *Learning and individual differences*, *Journal of Psychology and Education*, 24, 134-138.

Luwel, K., Foustana, A., Papadatos, Y., & Verschaffel, L. (2011). The role of intelligence and feedback in children's strategic competence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 61-76.

Luwel, K., Foustana, A., Verschaffel, L. (2008 July). The effect of feedback on the strategic competence of gifted, average and low intelligent children. Paper presented at the 29th International Congress of Psychology (Berlin, Germany).

Simonton, D.K. (1978). The eminent genius in history: the critical role of creative development. *The Gifted Child Quarterly*, 22, 187-200.

ΝΟΜΟΣ 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008.

Παπαδάτος, Γ. & Φουστάνα, Α. (2009). Η κοινωνιολογική διάσταση στην εκπαίδευση των ευφών μαθητών, Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας (Αθήνα, 16-17 Ιανουαρίου 2009).

Φουστάνα, Α. & Παπαδάτος, Γ. (2010). Η ψυχοφυσιολογική βάση της ευφούς συμπεριφοράς. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, (Αθήνα, 28-30 Μαΐου 2010).

Φουστάνα, Α. & Παπαδάτος, Γ. (2012). Ο ρόλος της ευφυΐας στον ανθρώπινο πολιτισμό, Η ευφυΐα ως πολιτισμικό, ψυχοφυσιολογικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο, εκδ. Πεδίο, Αθήνα.

Φουστάνα, Α., Παπαδάτος Γ. (2007, Μάιος). Ηγετικές ικανότητες και ευφυΐα Χαρακτηριστικά και συσχέτιση, Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πολιτικής Ψυχολογίας με διεθνή συμμετοχή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/ιου Αθηνών, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας Παν/ιου Κρήτης με θέμα: «Ηγεσία, Προσωπικότητα και Πολιτική, Ψυχολογικές και κοινωνικές απαιτήσεις και ψευδαισθήσεις πολιτικού σχηματισμού σε περιόδους ιστορικών αλλαγών» (Αθήνα, 24-27 Μαΐου 2007).

Το σύνδρομο Turner

Φράγκου Μαρία-Νεκταρία, πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόγραμμα Ετήσιας Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, Ε.Κ.Π.Α.
maria_titiva_2007@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο σύνδρομο Turner (TurnerSyndrome/ T.S.), το οποίο αποτελεί μια γενετική - φυλοσχετιζόμενη διαταραχή που επηρεάζει τα κορίτσια. Συνδέεται με πλήθος ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τυπικής εμφάνισης και προβλημάτων υγείας στην καρδιά, το θυρεοειδή αδένα, το γεννητικό και ουροποιητικό σύστημα, τα οστά, τη νοητική ανάπτυξη καθώς και διαταραχές στην όραση και την ακοή. Το εν λόγω σύνδρομο οφείλεται στην έλλειψη ή την ατελή μορφή του ενός από τα δύο τελευταία x χρωμοσώματα ("sexchromosomes") που κατά φύση βρίσκονται στα θήλεα. Η διάγνωση του T.S. πραγματοποιείται σε κάθε ηλικιακό στάδιο του παιδιού, όμως ενδείκνυται η πρόωπη διάγνωση διότι με την έγκαιρη ενημέρωση και την κατάλληλη συνεργασία με ειδικούς οδηγούμαστε στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Σαφώς, θεραπεία εξάλειψης αυτού δεν υπάρχει, αφού πρόκειται, όπως προαναφέρθηκε, για γενετική διαταραχή. Όμως, θα αναφερθούν αρκετοί τρόποι που έχουν ανακαλυφθεί, όπως με ιατρικές - τεχνικές παρεμβάσεις και τη χορήγηση συμπληρωματικών ουσιών, με σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης των γυναικών με το T.S.. Επίσης, στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις και προδιαγραφές που έχουν εκτιμηθεί ως κατάλληλες για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γνωστοποιηθούν όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει το ευρύ κοινό σχετικά με το εν λόγω σύνδρομο. Απώτερος σκοπός είναι να συζητηθούν, μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, οι τρόποι και οι εφαρμογές που ενδείκνυνται για τη βελτίωση της ζωής και της εκπαίδευσης των ατόμων με το σύνδρομο Turner.

Λέξεις-Κλειδιά: σύνδρομο Turner; TurnerSyndrome; T.S.; γενετική διαταραχή; φυλοσχετιζόμενη διαταραχή; χρωμοσωμική διαταραχή.

Abstract

The paper at hand revolves around Turner Syndrome (T.S.), which is a genetic, sex-linked disorder that affects girls. It is associated with a number of special features of typical appearance and health problems in the heart, thyroid gland, genital and urinary system, bones, mental development as well as visual and hearing disorders. This syndrome is due to the lack or incomplete form of one of the last two X sex chromosomes that are naturally found in females. The diagnosis of T.S. can be carried out at any age during childhood, but early diagnosis is advisable because timely information and appropriate collaboration with specialists lead us to a better and more effective intervention. Clearly, there is no cure for it, since it is, as mentioned above, a genetic disorder. However, several ways have been discovered, such as medical-technical interventions and the administration of supplementary

substances, in order to improve the situation of women with T.S.. Also, in this paper we will analyze all those conditions and specifications that have been assessed as suitable for their effective education.

The purpose of the present paper is to disclose everything that the general public needs to know about this syndrome. The ultimate goal is to discuss, through bibliographic references, the ways and applications that are best suited to improving the lives and education of people with Turner syndrome.

Keywords: Turner Syndrome; T.S.; genetic disorder; sex-linked disorder; chromosomal disorder.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή παρατηρούνται καθημερινά περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες τόσο στη νοητική και σωματική τους ανάπτυξη, όσο και στη συμπεριφορά τους. Εν αντιθέσει με προηγούμενες δεκαετίες, η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα έχει απομακρυνθεί από το στάδιο της μη αποδοχής και της απόρριψης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αν μη τι άλλο, όλο και περισσότερα άτομα συμφιλώνονται με την εικόνα της αναπηρίας και αρκετοί στρέφονται προς την Ειδική Αγωγή: περεταίρω ιατρικές έρευνες, νέες παιδαγωγικές μέθοδοι και κάθε είδους καινούριες πρακτικές εφευρίσκονται για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες.

Μια ειδική κατηγορία αυτών των παιδιών, είναι εκείνα που παρουσιάζουν το σύνδρομο Turner (TurnerSyndrome/ T.S.). Το τελευταίο είχε αναφερθεί για πρώτη φορά από τον Morgani και περιγράφηκε λεπτομερώς από τον HenryTurner, το 1938, ως μια γονιδιακή δυσγενεσία, η οποία αποτέλεσε στη συνέχεια μία συχνή χρωμοσωμική παρατυπία στον άνθρωπο (Καϊμάρα-Παπαθανασίου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, το σύνδρομο αυτό οφείλεται σε διαταραχές των χρωμοσωμάτων του φύλου στα θήλεα με συχνότητα εμφάνισης 1:2500 με 1:3000 γεννήσεις(Lissauer&Clayden, 2008).

Για πολλά χρόνια το σύνδρομο αυτό βρισκόταν στο κέντρο της παρατηρησιακής ιατρικής με πλήθος ερευνών να αποζητούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα που προκύπτουν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες που έχουν το εν λόγω σύνδρομο. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός προβλήματα ακοής, καρδιάς, οστών, νεφρών και θυρεοειδή, αφετέρου υψηλά ποσοστά εμβρυικής θνησιμότητας (Καρλαύτης, 2002).

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Ματσανιώτη, Καρπάθιο και Νικολαΐδου-Καρπαθίου, (2010): «[...] δηλαδή περίπου 99% των εμβρύων με σύνδρομο Turner αποβάλλονται αυτομάτως. Αποτελεί το συχνότερο χρωμοσωμικό αίτιο αυτόματων αποβολών» (σ. 99). Και η Καϊμάρα-Παπαθανασίου (2014) συμπληρώνει: «Μόνο 1 στα 100 έμβρυα με καρύοτυπο 45 X.O. επιβιώνουν, ενώ το 99% αποβάλλεται κατά το πρώτο τρίμηνο της κύησης» (σ. 125).

1. Χαρακτηριστικά και προβλήματα συνδρόμου Turner

Πολλές μελέτες, ειδικά της τελευταίας δεκαετίας, υποδεικνύουν ότι όλα τα άτομα με το σύνδρομο Turner εμφανίζουν αμιγώς κοινά χαρακτηριστικά. Μερικά από τα τελευταία αποτελούν βασικά στοιχεία διάγνωσης του εν λόγω συνδρόμου ήδη από

τον πρώτο και δεύτερο μήνα της σύλληψης του εμβρύου. Άλλα είναι ορατά και «προδίδουν» το σύνδρομο, ενώ άλλα είναι μη ορατά και γι' αυτό χρειάζεται συστηματική παρακολούθηση από ειδικούς.

1.1. Χαμηλό ανάστημα

Ένα από τα πιο κοινά γνωρίσματα των ατόμων με T.S. είναι το χαμηλό τους ανάστημα με το μέσο τελικό τους ύψος να ανέρχεται στα 142 - 147 εκατοστά (Σωτηρίδου & Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007, Sybert, 2005). Αυτό οφείλεται σε καθυστέρηση της ανάπτυξης των άκρων εξαιτίας αφενός της έλλειψης δράσης των γονιδιακών στεροειδών (αυξητικής ορμόνης GH) που επιφέρει την καθυστέρηση της οστικής ωρίμανσης και αφετέρου της έλλειψης του δεύτερου ακέραιου χρωμοσώματος 45x (βλ. αιτιολογία συνδρόμου, κεφάλαιο 2 της παρούσης εργασίας/ Μатσανιώτης & Καρπάθιος & Νικολαΐδου-Καρπαθίου, 2010). Βεβαίως, μεγάλης σημασίας στην διαμόρφωση του ύψους λαμβάνουν το βάρος του νεογνού κατά τη γέννηση και το ανάστημα των γονέων (Καρλαύτης, 2002).

1.2. Τυπική εμφάνιση

Εκτός από το χαμηλό ύψος που παρουσιάζουν τα άτομα με σύνδρομο Turner, τόσο το στόμα (ιχθυόμορφο στόμα, μικρογναθία, ιδιαίτερα στενή και θολωτή υπερώα/ Μатσανιώτης & Καρπάθιος & Νικολαΐδου-Καρπαθίου, 2010) όσο και τα αυτιά (αρκετά χαμηλή πρόσφυση των δύσμορφων και περιστρεμμένων αυτιών) διαφέρουν από τα αντίστοιχα των ανθρώπων τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, ανωμαλίες παρουσιάζονται και στα μάτια (στον επίκανθο, στραβισμός, βλεφαρόπτωση, «αντιμογγολοειδής» φορά ματιών/ Χαραλάμπους, 2009) στον θώρακα (τετράγωνος με εμβάθυνση του στέρνου), στο λαιμό (κοντός, αρκετά ευρύς), στον αυχένα (χαμηλή πρόσφυση μαλλιών, πτερύγιο στο 25-40% των περιπτώσεων/ Καϊμάρα-Παπαθανασίου, 2014, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007) και στο στήθος (υπερβολικά πλατύ, υποπλασία των θηλών και σε μεγάλη απόσταση μεταξύ τους/ Χρυσανθόπουλος, 2012). Τέλος, μεγάλη έμφαση δίδεται στις παραμορφώσεις των άνω και κάτω άκρων (βλαισός αγκώνας, οίδηματοειδής πάχυνση της ραχιαίας επιφάνειας των δακτύλων, παραμορφωμένα νύχια, κοντό τέταρτο μετακάρπιο, λεμφοιδήματα στο 30% των περιπτώσεων/ Καϊμάρα-Παπαθανασίου, 2014, Χρυσανθόπουλος, 2012) καθώς και στην εμφάνιση δερματικών προβλημάτων (μελαγχρωματικοί σπίλοι, χηλοειδείς ουλές/ Καρλαύτης, 2002).

Αξίζει να τονιστεί ότι τα λεμφοιδήματα που παρουσιάζονται σε άτομα με T.S. οφείλονται σε υποπλασία και άλλες ιδιαιτερότητες του λεμφικού συστήματος. Εξαιτίας αυτών σημειώνεται η συλλογή υγρού στα πλευρά, την καρδιά, τον αυχένα και σε άλλα σημεία του σώματος με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι προαναφερθείσες δυσμορφίες εξωτερικής εμφάνισης/ Καρλαύτης, 2002).

1.3. Καρδιαγγειακά προβλήματα

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη αν δεν αναφέρονταν οι ιδιομορφίες που έχουν διαγνωσθεί σχετικά με την καρδιά των γυναικών με T.S.. Ειδικότερα, η στένωση του ισθμού της αορτής αποτελεί το πιο σύνηθες χαρακτηριστικό

(Καρλαύτης, 2002, Ματσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου-Καρπαθίου, 2010, Lissauer & Clayden, 2008, Χρυσανθόπουλος, 2012).Εκτός αυτού, η διγλώχινια αορτική βαλβίδα, η ανώμαλη φλεβική παροχέτευση, η διάταση στην έκφυση της αορτής και η αορτική ρήξη κάνουν την εμφάνισή τους σε ποσοστό 8 - 29% των περιπτώσεων (Καρλαύτης, 2002).

1.4. Προβλήματα στο γεννητικό σύστημα

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει ότι ενώ τα εξωτερικά γεννητικά όργανα των γυναικών με το εν λόγω σύνδρομο είναι «φυσιολογικά», σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρούνται δυσλειτουργικές ωοθήκες καθώς δεν διαθέτουν πρωτογενή ωοθυλάκια και είναι υποπλαστικές (Καρλαύτης, 2002, Χρυσανθόπουλος, 2012) Επίσης, σε άλλα θήλεα σημειώνεται αυτόματη εμμηνορρυσία, σε άλλα ξεκινά μετά τη χορήγηση της κατάλληλης θεραπείας (βλ. θεραπευτική προσπάθεια, κεφάλαιο 4 της παρούσης εργασίας) ενώ άλλα πάσχουν από πρωτοπαθή αμηνόρροια(Ματσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010). Γι' αυτό η υπογονιμότητα είναι συχνό φαινόμενο σε κοπέλες με σύνδρομο Turner. Ακόμη, σε ελάχιστες έχουν παρατηρηθεί κολπικά ελλείμματα, καθυστέρηση ενύβρωσης και αύξηση του μεγέθους της κλειτορίδας (Χρυσανθόπουλος, 2012). Οι ετεροσεξουαλικές τάσεις εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τις ομοφυλοφιλικές (Καρλαύτης, 2002).

1.5. Σκελετικά προβλήματα

Σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη των ατόμων με σύνδρομο Turner προκαλούν στα σκελετικά προβλήματα, όπως είναι η οστεοπόρωση (Ματσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού - Λουκίδου, 2007). Ειδικότερα, οι γυναίκες αυτές παρουσιάζουν τοπικές περιοχές οστικής αραίωσης κυρίως στα άνω και κάτω άκρα, τους αγκώνες και τα μηριαία οστά. Συχνά πάσχουν από κατάγματα, καθίζηση και υποπλασία της σπονδυλικής στήλης, οστεοχονδριτικές αλλοιώσεις, σκολίωση και όλα τα οστά τους περιέχουν μεγάλες ποσότητες μεταλλικών αλάτων. Επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρούνται ιδιομορφίες στο μετακάρπιο, τα καρπιαία οστά, την πύελο και τον τουρκικό εφίππιο. Σαφώς πολύ συχνά φαινόμενα αποτελούν ο βλαιοσός αγκώνας και το βλαιοσό γόνατο. Όλα αυτά συνδυαστικά οδηγούν τόσο στην καθυστέρηση της οστικής ωρίμανσης όσο και στο μικρό μέγεθος όλων των οστών (Καρλαύτης, 2002).

1.6. Προβλήματα ακοής

Είναι γεγονός ότι στα άτομα με το σύνδρομο Turner παρατηρούνται, εκτός των άλλων, και προβλήματα ακοής εξαιτίας συνεχών λοιμώξεων (Δαρμανή, 2013). Συγκεκριμένα, η ιδιόμορφη δομή του αυτιού τους σε συνδυασμό με το ιδιαίτερο θολωτό σχήμα της υπερώας οδηγεί σε μεγάλη συχνότητα εκδήλωσης χρόνιας μέσης ωτίτιδας σε κάθε ηλικία. Παράλληλα, νέες γυναίκες με T.S. εμφανίζουν νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής των μέσων συχνοτήτων και σε μεγαλύτερες ηλικίες προκαλείται έντονη βαρηκοΐα (Καρλαύτης, 2002).

1.7. Προβλήματα του ουροποιητικού συστήματος

Πράγματι, οι νεφρικές ανωμαλίες ταλαιπωρούν ιδιαίτερα τις γυναίκες με T.S., διότι η στροφή νεφρού, ο πεταλοειδής νεφρός, η δισχιδής νεφρική πύελος, ο διπλός ουρητήρας και η δευτεροειδήςυδρονέφρωση αποτελούν πολύ συχνά φαινόμενα του συνδρόμου. Πιο σπάνια εντοπίζονται η απουσία ενός από τα δύο νεφρά και η νεφρική εκτοπία (Δαρμανή, 2013, Καρλαύτης, 2002).

1.8. Υπέρταση

Στην συγκεκριμένη περίπτωση του T.S., η υπέρταση που εμφανίζεται είναι ιδιοπαθής, που σημαίνει ότι δεν οφείλεται σε κάποιο γνωστό αίτιο. Σπάνια η υπέρταση είναι δευτεροπαθής, δηλαδή οφείλεται σε κάποιο αίτιο που με τις κατάλληλες εξετάσεις μπορεί να βρεθεί και να θεραπευτεί. Στα άτομα με T.S. τα επίπεδα της αρτηριακής πίεσης είναι τις περισσότερες φορές αρκετά υψηλά (Καρλαύτης, 2002).

1.9. Νοητική και γνωστική ανάπτυξη

Αξίζει επί πλέον να αναφερθεί ότι όπως όλα τα υπόλοιπα άτομα τυπικής ανάπτυξης, έτσι και τα κορίτσια με σύνδρομο Turner παρουσιάζουν φυσιολογική νοημοσύνηκαι ιδιαίτερες λεκτικές ικανότητες (Χρυσανθόπουλος, 2012). Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις σημειώνεται χαμηλός μέσος όρος νοητικού πηλίκου (I.Q.) και μειωμένη αίσθηση χώρου και κατεύθυνσης (Καρλαύτης, 2002). Όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη, στα παιδιά με σύνδρομο Turner ανιχνεύονται συνήθως μαθησιακές δυσκολίες που δεν συνοδεύονται από κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή ή νοητική υστέρηση (Χρυσανθόπουλος, 2012, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού - Λουκίδου, 2007).

1.10. Πιο σπάνια εμφανιζόμενες ιδιαιτερότητες συνδρόμου

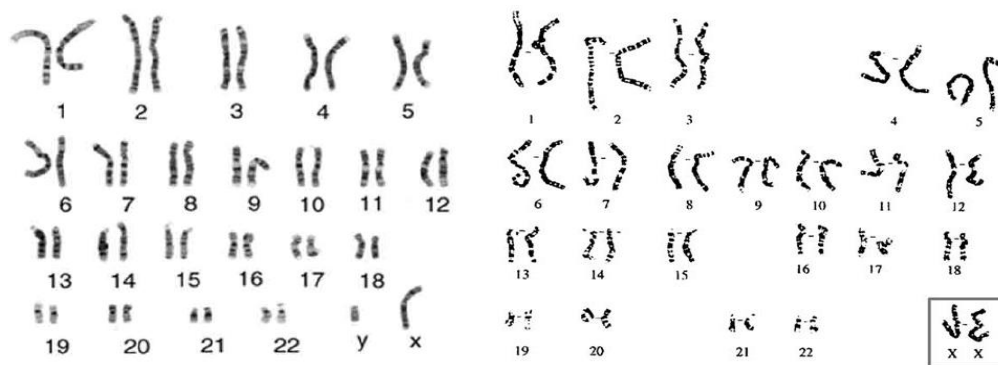
Εκτός των όσων αναφέρθηκαν, έρευνες αποδεικνύουν πως κορίτσια με T.S. έχουν παρουσιάσει θυροειδοπάθειες. Ειδικότερα, υπάρχει περίπτωση να εμφανιστεί υπερθυρεοειδισμός, δηλαδή ο θυρεοειδής αδένας να εκκρίνει πολύ μεγάλες ποσότητες θυρεοειδικών ορμονών και να παρουσιάζει συμπτώματα, όπως ευερεθιστότητα, νευρικότητα, μυϊκή αδυναμία, διαταραχές του ύπνου, ταχυκαρδία, δυσανεξία στη ζέστη, διάρροια, διόγκωση του θυρεοειδή και απότομη απώλεια βάρους. Αντιθέτως, μπορεί να εκδηλωθεί ο υποθυρεοειδισμός, όπου ο θυρεοειδής αδένας δεν παράγει την αναγκαία ποσότητα θυρεοειδικής ορμόνης (Καρλαύτης, 2002).

Ελάχιστες έρευνες έχουν αναδείξει την συνύπαρξη της νόσου του Crohn με το σύνδρομο Turner. Η συγκεκριμένη νόσος αποτελεί ένα χρόνιο φλεγμονώδες νόσημα που αφορά σε οποιοδήποτε τμήμα του γαστρεντερικού σωλήνα και προκαλεί πολλές αλλοιώσεις στο τοίχωμα του εντέρου, κατάσταση η οποία κρίνεται ιδιαίτερα απειλητική για τη ζωή. Συμπτώματα όπως κοιλιακό άλγος, έμετος, διάρροια, απότομη απώλεια βάρους, αρθρίτιδα, δερματικά και οφθαλμικά προβλήματα, κόπωση και έλλειψη συγκέντρωσης κάνουν έντονη την εμφάνισή τους (Χαραλάμπους, 2009).

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι πολλές γυναίκες με T.S., παρά των όποιων προβλημάτων, έχουν γενικά μια φυσιολογική ζωή. Ίσως, ένα μικρό ποσοστό αυτών να αντιμετωπίζουν κάποια κοινωνικά προβλήματα, όπως τη δυσκολία σύναψης κοινωνικών σχέσεων εξαιτίας της χαμηλής αυτοπεποίθησης, της δυσχέρειας κατανόησης εκφράσεων του προσώπου του συνομιλητή και της στρυφνότητας στην προσαρμογή, όταν αλλάξει η ρουτίνα της καθημερινότητάς τους (Δαρμανή, 2013).

2. Αιτιολογία συνδρόμου Turner

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η αντίληψη ότι τα αίτια του συνδρόμου Turner δεν σχετίζονται με την ηλικία της μητέρας κατά την σύλληψη ούτε οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αντιθέτως, το εν λόγω σύνδρομο αποτελεί γενετική διαταραχή: στο DNA του κάθε ανθρώπου υπάρχουν καταγεγραμμένα 46 χρωμοσώματα, εκ των οποίων τα δύο τελευταία είναι τα φυλετικά χρωμοσώματα (“sexchromosomes”) που είναι υπεύθυνα για το φύλο. Τα αγόρια εμφανίζουν τελευταία τα 45x46y χρωμοσώματα ενώ τα κορίτσια αντίστοιχα τα 45x46x, όπως φαίνεται και στις παρακάτω εικόνες 1 και 2 (Sybert, 2005).



Εικόνα 1: καρυότυπος αγοριού

Εικόνα 2: καρυότυπος κοριτσιού

Στο σύνδρομο Turner, το ένα από τα δύο 45x ή 46x χρωμόσωμα στον καρυότυπο κάθε κυττάρου των κοριτσιών λείπει, προκαλώντας τις προαναφερθείσες ιδιαιτερότητες στην ανάπτυξή τους (Χρυσανθόπουλος, 2012, Lissauer&Clayden, 2008). Όπως επιβεβαιώνει και ο Καρλαύτης Η. «[...] στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων συνδρόμου Turner ο καρυότυπος δείχνει έλλειψη του ενός X χρωμοσώματος σε όλα τα κύτταρα» (Καρλαύτης, 2002: 14).

Ως άλλα αίτια του συνδρόμου σε μικρότερα, όμως, ποσοστά διαπιστώνονται το μωσαϊκό αλλά και άλλες δομικές ανωμαλίες του 45x ή 46x χρωμοσώματος: έλλειψη βραχέος ή μακρούς σκέλους, δακτυλιοειδές χρωμόσωμα ή ισοχρωμόσωμα (Ματσανιώτης, Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007, Lissauer&Clayden, 2008).

3. Διάγνωση συνδρόμου Turner

Ήδη τις τελευταίες δεκαετίες, η προγεννητική διάγνωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόωξης ανίχνευσης και διάγνωσης του συνδρόμου Turner στα έμβρυα. Ειδικότερα, με τη βοήθεια χρωμοσωμικής ανάλυσης (κλινική διάγνωση καρυοτύπου/ Δαρμανή, 2013) και με τη συστηματική χρήση υπερηχογραφήματος κατά το πρώτο, δεύτερο και τρίτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, αλλά και με τη βοήθεια άλλων μέσων διάγνωσης, όπως της αμνιοπαρακέντησης, της εμβρυοσκόπησης, της λήψης χοριακών λαχνών/ CVS (Chorionic Villus Sampling) και της λήψη εμβρυϊκού αίματος, εντοπίζονται οι ιδιαίτερες εκείνες ενδείξεις που προαναγγέλλουν το T.S. (Lissauer&Clayden, 2008, Ματσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010, Καρλαύτης, 2002).

Συγκεκριμένα, οι ενδείξεις του συνδρόμου Turner διαφέρουν ανά την ηλικία του ατόμου που το φέρει. Για παράδειγμα, όταν ανιχνευτούν στα έμβρυα -μέσω των προαναφερθέντων διαγνωστικών μεθόδων- αυξημένες αυχενικές πτυχές, κυστικό ύγρωμα Colli και μη φυσιολογική ποσότητα του αμνιακού υγρού, τότε κινούνται οι πρώτες σοβαρές υποψίες για το εν λόγω σύνδρομο (Καρλαύτης, 2002). Μάλιστα, όχι μόνο ιδιομορφίες στα νεφρά (π.χ. πεταλοειδής νεφρός, διπλό αποχετευτικό σύστημα του ενός ή και των δύο νεφρών, υδρονέφρωση, νεφρική δυσγενεσία) και στην καρδιά (π.χ. υποπλαστική αριστερά καρδιά, στένωση της αορτής/ Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007) αλλά και επιπλέον ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως βραχυκεφαλία και ενδομήτρια καθυστέρηση της ανάπτυξης του εμβρύου, έρχονται να επιβεβαιώσουν τις υποψίες για το σύνδρομο στο πρώιμο αυτό στάδιο. Επίσης, μεγάλη συχνότητα εμφάνισης στα έμβρυα παρουσιάζουν το κυστικό αυχενικό οίδημα, το κυστικό ύγρωμα, ο γενικευμένος ύδρωπας και σε μικρότερη συχνότητα το βραχύ μηριαίο οστό, η βραχυσωμία για την ηλικία κύησης και η απουσία σωματιδίων Barr σε κορίτσια (Lissauer&Clayden, 2008, Μαντσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010, Χρυσανθόπουλος, 2012).

Υποστηρίζεται επίσης, ότι κατά τη σχολική ηλικία η διάγνωση των παιδιών με σύνδρομο Turner διευκολύνεται με την εμφάνιση κι άλλων ιδιομορφιών. Τέτοιες είναι οι μικρές μη ταινιοειδείς ωοθήκες, το κοντό ανάστημα και η ατελής ανάπτυξη των δευτερευόντων χαρακτηριστικών του φύλου (Καρλαύτης, 2002, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007).

Τέλος, παρόμοιες ανωμαλίες στον οργανισμό κατά τη διάρκεια της εφηβείας επιβεβαιώνουν την διάγνωση του συνδρόμου αυτού. Χαρακτηριστικές ενδείξεις αποτελούν η μη αυτόματη ανάπτυξη στήθους, η πρωτοπαθής αμηνόρροια, η υπογονιμότητα και η αποτυχία εγκυμοσύνης (Μαντσανιώτης& Καρπάθιος & Νικολαΐδου - Καρπαθίου, 2010, Σωτηρίδου&Χατζησεβαστού-Λουκίδου, 2007).

4. Θεραπευτική προσπάθεια

Από τη στιγμή της διάγνωσης και την αποδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού από τους γονείς, οι τελευταίοι αναζητούν απεγνωσμένα τρόπους και λύσεις για την θεραπεία του συνδρόμου. Σαφώς θεραπεία εξάλειψης αυτού δεν υπάρχει, αφού πρόκειται για γενετική διαταραχή που εμφανίζεται στα κύτταρα του ατόμου (Δαρμανή, 2013). Όμως, έχουν ανακαλυφθεί αρκετοί τρόποι βελτίωσης της κατάστασης των γυναικών με το T.S. και συγκεκριμένα για τη διόρθωση του ύψους, των σωματικών στιγμάτων, την εμφάνιση των δευτερευόντων χαρακτήρων του φύλου, την εμφάνιση της εμμήνου ρύσεως και τη γονιμοποίηση (Καρλαύτης, 2002). Στόχος της θεραπευτικής προσπάθειας είναι η αντιμετώπιση αυτών των συνεπειών του T.S. και η βελτίωσή τους σε τέτοιο επίπεδο, που η κατάσταση υγείας τους να μην απέχει πολύ εκ του σύνηθες ατόμου.

Αρχικά, οι γιατροί και οι υπόλοιποι ειδικοί χορηγούσαν μικρές δόσεις ανδρογόνων για τη βελτίωση του ύψους, πράγμα το οποίο αποδείχθηκε αναποτελεσματικό. Γι' αυτό, συνδύασαν τη λήψη αυξητικής ορμόνης (GH) με ανδρογόνα, επιφέροντας καλύτερα αποτελέσματα (Καρλαύτης, 2002, Lissauer&Clayden, 2008). Στη συνέχεια, όμως, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που λαμβάνουν το συνδυασμό αυτών αποκτούν τα ίδια εκατοστά ύψους με τις αντίστοιχες κοπέλες που τους χορηγείται μόνο βιοσυνθετική αυξητική ορμόνη (GH) από μικρή

ηλικία. Βέβαια, δεν εκλείπουν οι μελέτες εκείνες που υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός αυξητικής ορμόνης και οξανδρολόνης μπορεί να βελτιώσει στο έπακρο το τελικό αποτέλεσμα της θεραπείας (Καρλαύτης, 2002).

Παράλληλα, κάποιοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η χορήγηση μικρών δόσεων οιστρογόνων από την ηλικία των 13 ετών οδηγεί σε αποτελεσματικότερη βελτίωση του ύψους και των άλλων χαρακτηριστικών των γυναικών με T.S. (Μαγιάκου&Χρούσος, 2000). Όμως, δεν είναι λίγες οι έρευνες που ανέδειξαν και πάλι ότι το τελικό ύψος των γυναικών που λάμβαναν οιστρογόνα δεν διέφερε από τις κοπέλες, οι οποίες δεν ακολουθούσαν κάποια θεραπεία (Καρλαύτης, 2002). Επίσης, από τη μία το γεγονός ότι τα οιστρογόνα χωρίς τη συνοδεία προγεστερόνης μπορούν να φανούν επικίνδυνα προκαλώντας αλλαγές στους ιστούς, από υπερπλασία έως και επιθετικό καρκίνο και από την άλλη, η αντίληψη ότι η πρωιμότερη έναρξη της λήψης αυτών δεν οδηγεί στην αύξηση του ύψους αλλά αντιθέτως η καθυστέρηση της προκαλεί οστεοπόρωση, οδήγησαν στην αποφυγή της λήψης τους (Καρλαύτης, 2002, Μαγιάκου&Χρούσος, 2000).

Επιπλέον, η χορήγηση αναβολικών στεροειδών δεν ανέδειξε ιδιαίτερη βελτίωση στην ανάπτυξη των ατόμων με σύνδρομο Turner. Αντίθετα, ο συνδυασμός στεροειδών και οιστρογόνων σε χαμηλές δόσεις ξεκινώντας μάλιστα τη θεραπεία από την ηλικία περίπου των 11 ετών φαίνεται να οδηγεί τόσο στη βελτίωση του ύψους όσο και στην ανάπτυξη των δευτερευόντων χαρακτηριστικών του φύλου (Καρλαύτης, 2002). Για άλλη μια φορά όμως, αρκετές έρευνες κατέδειξαν ότι αυτός ο συνδυασμός εντέλει επηρεάζει αρνητικά το τελικό ύψος κάποιων ενήλικων γυναικών με T.S. (Καρλαύτης, 2002).

Όσον αφορά την δυσκολία των κοριτσιών με το εν λόγω σύνδρομο για γονιμοποίηση λόγω των προβλημάτων στις ωοθήκες και την αμηνόρροια ή πρόωρη εμμηνόπαυση, έχει προταθεί η τεχνική που αποσκοπεί στη συλλογή φλοιώδους ιστού ωοθηκών, όταν ο ιστός αυτός περιέχει ακόμη γεννητικά κύτταρα. Αυτός, διατηρείται στην κατάψυξη και μεταμοσχεύεται στα υπολείμματα της ωοθήκης, κοντά σε αγγεία, όταν η γυναίκα αυτή επιθυμεί να μείνει έγκυος. Η αναφερθείσα τεχνική γονιμοποίησης αποτελεί ένα πανίσχυρο βοήθημα στην αντιμετώπιση της ανικανότητας σύλληψης των κοριτσιών με σύνδρομο Turner (Καρλαύτης, 2002).

Επομένως, παρατηρείται ότι υπάρχουν αρκετοί τρόποι βελτίωσης πολλών από τα αρνητικά χαρακτηριστικά των ατόμων με T.S. κι αν κυριαρχεί διχασμός απόψεων στην επιλογή των συγκεκριμένων θεραπευτικών μέσων. Ας μην ξεχνάται ότι ο κάθε οργανισμός είναι διαφορετικός και αποδίδει αλλοτρόπως στην κάθε συμπληρωματική ουσία που του χορηγείται (Μαγιάκου&Χρούσος, 2000).

5. Εκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Turner

Αναμφισβήτητα, εφόσον τα παιδιά με το σύνδρομο Turner παρουσιάζουν φυσιολογική νοημοσύνη και εκπληκτικές λεκτικές ικανότητες, δεν τίθεται κάποιος ενδοιασμός ανταπόκρισής τους στην εκπαίδευση (Sybert, 2005). Απλά, κάποια παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλό μέσο όρο νοητικού πηλίκου (I.Q.) εξαιτίας των διαταραχών προσανατολισμού στον χώρο, της δυσκολίας στο σχέδιο (αντιγραφή, κατασκευή ή στροφή τρισδιάστατου σχεδίου) και των διαταραχών στην πρόσφατη ή παλαιά μνήμη, την οπτική μνήμη και τα μαθηματικά (Καρλαύτης, 2002, Καϊμάρια-Παπαθανασίου, 2014).

Με αφετηρία αυτά τα νοητικά χαρακτηριστικά, είναι καλό να αναφερθούν οι εκπαιδευτικές μονάδες που παρέχουν εκπαίδευση στα κορίτσια με T.S. Από τη μια, αν λόγω της υγείας τους περνούν μεγάλες περιόδους σε νοσοκομείο ή κλινική, τους παρέχεται εκεί ειδική εκπαίδευση, παρότι η νοημοσύνη και οι σχολικές τους επιδόσεις είναι ανάλογες της ηλικίας τους και του επιπέδου των συνομηλίκων τους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Άλλα παιδιά με T.S. βρίσκονται σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες ή ειδικά σχολεία με οικοτροφεία από επιλογή και προτίμηση των γονέων ενώ τα περισσότερα συναντώνται σε γενικά σχολεία.

Τις τελευταίες δεκαετίες, από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών χωρών αποτελεί η ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (inclusion). Γι' αυτό, όπως παιδιά με νοητική ή σωματική αναπηρία βρίσκονται εντός του σχολείου γενικής εκπαίδευσης, έτσι και τα κορίτσια με σύνδρομο Turner δεν αποτελούν εξαίρεση.

Μάλιστα, για την καλύτερη εκμάθηση των γνωστικών δομών που καλούνται να οικειοποιηθούν, ενδέχεται να λαμβάνουν και υποστήριξη είτε από το Τμήμα Ένταξης είτε με το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Στόχος των τελευταίων είναι η εξάλειψη των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών τους με εξατομικευμένες δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να ενσωματωθούν πλήρως στην γενική τάξη και να παρακολουθούν αποτελεσματικά το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επίλογος

Το σύνδρομο Turner αποτελεί μια γενετική - φυλοσχετιζόμενη διαταραχή που επηρεάζει τα κορίτσια και συνδέεται με πλήθος ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τυπικής εμφάνισης και προβλημάτων υγείας. Το σύνδρομο αυτό εμφανίζεται όταν το ένα από τα δύο τελευταία x χρωμοσώματα ("sexchromosomes") που κατά φύση βρίσκονται στα θήλεα λείπει ή είναι ατελές. Η διάγνωση του T.S. πραγματοποιείται σε κάθε ηλικιακό στάδιο του παιδιού, όπως ακριβώς και η αντίστοιχη θεραπευτική προσπάθεια (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η εκπαίδευσή που τους παρέχεται είναι είτε γενική είτε ειδική, αναλόγως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προβλήματα που παρουσιάζει η κάθε περίπτωση.

Ως επιστέγασμα όλων των παραπάνω, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι είναι πολλές εκείνες οι γυναίκες με σύνδρομο Turner που αφ' ενός ζούνε μια υγιή και ευτυχισμένη ζωή, αφ' ετέρου αποτελούν ανεξάρτητα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Μάλιστα, δεν ξεχωρίζουν σημαντικά στην εμφάνιση από τα τυπικής ανάπτυξης άτομα. Βέβαια, όλοι ωφελούνται από την ιατρική και ψυχολογική υποστήριξη, την έγκαιρη πληροφόρηση και εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση αυτών αποτελεί η σωστή ενημέρωση των γονέων και η αποδοτική συνεργασία τους με τον παιδίατρο και την ομάδα των ειδικών: τον ενδοκρινολόγο, τον γενετιστή, τον νευρολόγο, τον γυναικολόγο και τον ψυχολόγο. Μα πάνω απ' όλα, οι γονείς δύνανται να κατανοήσουν ότι το κάθε κορίτσι με σύνδρομο Turner είναι ξεχωριστό και πως δεν κρίνεται ορθό να αντιμετωπίζεται ως ασθενής αλλά αντιθέτως, με συμπεριφορά που να αρμόζει στον χαρακτήρα και τη μοναδικότητά του.

Βιβλιογραφία

- Καρλαύτης, Η. (2002). *Ενδοθελίνη αίματος σε άτομα με σύνδρομο Turner, συσχέτιση με δείκτες αθηρωμάτωσης*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Υγείας Μητέρας και Παιδιού. Κλινική Α' Παιδιατρική Περιφερειακού Γενικού Νοσοκομείου Παίδων ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ. Αθήνα: χ.ε.
- Lissauer, T. & Clayden, G. (2008). *Σύγχρονη Παιδιατρική*. Μετάφραση: Μπερή Δέσποινα. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Ματσανιώτης, Ν. & Καρπάθιος, Θ. & Νικολαΐδου-Καρπαθίου, Π. (2010). *Επίτομη Παιδιατρική*. Επιμέλεια Α. Αττιλάκος. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sybert V. (2005). *Turner Syndrome*. Management of Genetic Syndromes. Edited by Suzanne B. Cassidy and Judith E. Allanson. Hoboken. NJ: Wiley-Liss. Pages: 589-604.
- Σωτηρίδου, Ε. & Χατζησεβαστού-Λουκίδου, Χ. (2007). *Σύνδρομο Turner - νεότερα δεδομένα στην παθοφυσιολογία του*. Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος – Paediatric of Northern Greece. Οκτώβριος – Δεκέμβριος/ Τόμος 19/ Τεύχος 4/ 5 σελίδες.
- Χρυσανθόπουλος, Χ. (2012). *Παιδιατρική και εφηβική πρωτοβάθμια φροντίδα*. Θεσσαλονίκη: Ροτόντα.

Διαδίκτυο

[Δαρμανή Ι. \(2013\) Το σύνδρομο Turner. Ανασύρθηκε στις 19 Αυγούστου 2016 από: http://www.tomellon.com.gr/.](http://www.tomellon.com.gr/) Ελληνική Εταιρεία Υποστήριξης Παιδιών με Γενετικά Προβλήματα «Το Μέλλον». Τελευταία φορά ανάσυρσης: 31 Αυγούστου 2016 από:

<http://www.tomellon.com.gr/attachments/article/48/TURNER%20SYNDROME.pdf>

Καϊμάρα-Παπαθανασίου, Α. (2014). *Σύνδρομο Turner. Κλινική εικόνα και καρυοτυπικές παραλλαγές*. Ανασύρθηκε στις 19 Αυγούστου 2016 από: <http://e-endocrinology.gr/> Τελευταία φορά ανάσυρσης: 31 Αυγούστου 2016 από:

<http://e-endocrinology.gr/wp-content/uploads/2014/05/11-08.pdf>

Μαγιάκου, Μ.Α. & Χρούσος, Γ.Π. (2000). *Η χρήση αυξητικής ορμόνης στο σύνδρομο Turner. Σύγχρονες απόψεις και προβληματισμοί*. Ανασύρθηκε στις 19 Αυγούστου 2016 από: <http://www.mednet.gr>. Ιατρική Εταιρεία Αθηνών. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής (2000). Τελευταία φορά

ανάσυρσης: 31 Αυγούστου 2016 από:

<http://www.mednet.gr/archives/2000-4/pdf/366.pdf>

Χαραλάμπους, Π. (2009). *Νόσος Crohn και Ψυχολογικά Προβλήματα*. Ανασύρθηκε στις 19 Αυγούστου 2016 από: <http://e-jst.teiath.gr/>. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας. Τελευταία φορά ανάσυρσης: 31 Αυγούστου 2016 από:

http://e-jst.teiath.gr/issue_13_2009/Charalambous_13.pdf

Χρήσιμοι διαδικτυακοί σύνδεσμοι

- What is Turner Syndrome? Animated Explanation Video: <https://www.youtube.com/watch?v=YQG8o5b4lKg> (2015), UK: HealthSketch (τελευταία προβολή στις 31/8/2018).
- Σύνδρομο Turner (Τέρνερ): <http://www.noesi.gr/book/syndrome/turner> (2006), Ελλάδα: [noesi.gr](http://www.noesi.gr) (τελευταία προβολή στις 31/8/2018).

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

-ΙΠΠΟΘΕΡΑΠΕΙΑ-

ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΧΑΛΚΙΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ - ΑΝΤΩΝΙΟΥ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ

EMAIL: schalkiopoulou@hotmail.com, antoniou@primedu.uoa.gr

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ: Φυσικοθεραπεύτρια – Επίκουρος Καθηγήτριας Π.Τ.Δ.Ε

Περίληψη

Εισαγωγή: Η ιπποθεραπεία έχει την προέλευσή της στη θεραπευτική ιππασία, η οποία συνιστά μια εναλλακτική, θεραπευτική προσέγγιση για άτομα με κινητικά προβλήματα κατά την οποία χρησιμοποιείται ένα ιπποειδές. Η ιπποθεραπεία ενδείκνυται συν τοις άλλοις και για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των κινητικών αναπηριών. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών και των μελετών για την εφαρμογή της ιπποθεραπείας σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες αφορούν εκείνη της εγκεφαλικής παράλυσης.

Αποτελέσματα: Η ιπποθεραπεία αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τα παιδιά ανεξαρτήτως της μορφής ΕΠ από την οποία πάσχουν καθώς εστιάζει στη βελτίωση της σταθερότητας του κορμού, της στάσης του σώματος και της κινητικότητας της πύελου. Πλήθος διαφορετικών μελετών με μεγάλη ανομοιογένεια των υπό μελέτη παιδιών με διάφορες μορφές εγκεφαλικής παράλυσης.

Συμπεράσματα: Οι βασικοί στόχοι τους οποίους επιτυγχάνει η ιπποθεραπεία σύμφωνα με τις έως τώρα μελέτες και έρευνες είναι οι εξής: ομαλοποίηση του μυϊκού τόνου, αναχαίτιση παθολογικών προτύπων, διευκόλυνση της ομαλής σκέψης και των ισορροπιστικών αντιδράσεων, διέγερση του ελέγχου της κεφαλής και ανταπόκριση των κάτω άκρων, κίνηση της λεκάνης, της σπονδυλικής στήλης, ανάπτυξη συμμετρίας και βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας και αντοχής.

Λέξεις Κλειδιά: : Ιπποθεραπεία; κινητικές αναπηρίες; εγκεφαλική παράλυση.

Abstract

Overview: Hippotherapy has its origins in therapeutic horse riding, which is an alternative, therapeutic approach for people with motor problems in which an equine is used. Hippotherapy is also indicated for the treatment of symptoms of motor disabilities. The overwhelming majority of research and studies on the application of hippotherapy to children with motor disabilities are those of cerebral palsy.

Results: Hippotherapy is particularly effective for children regardless of the type of CP they suffer from as it focuses on improving torso stability, posture and pelvic motility. Numerous different studies with large heterogeneity of the children under study with various forms of cerebral palsy.

Conclusion: The main goals that the hippotherapy is according to the studies and researches so far are normalization of muscle tone, obstruction of pathological patterns, facilitation of smooth thinking and balancing reactions, stimulation of head control and response lower limbs, increased sensitivity, movement of the pelvis, symmetry development and improvement of functional capacity and endurance.

Key Words: Hippotherapy; Kinetical Disabilities; Cerebral Palsy.

Διάκριση όρων

Η ιπποθεραπεία έχει την προέλευσή της στη θεραπευτική ιππασία. Η τελευταία συνιστά μια εναλλακτική, ολιστική, θεραπευτική προσέγγιση για άτομα με κινητικά και νοητικά προβλήματα κατά την οποία χρησιμοποιείται ένα ιπποειδές για την επίτευξη θεραπευτικών στόχων χωρίς όμως να αντικαθίστανται οι κλασσικές θεραπευτικές μεθόδους, στις οποίες δρα συμπληρωματικώς (Snideretal. 2007; Sterba 2007).

Διακρίνεται σε δυο είδη και σε τρεις κλάδους: όσον αφορά τα είδη διαιρείται σε κλασική και σε αναπτυξιακή. Στην πρώτη το άτομο τοποθετείται πάνω στο άλογο, αναλύονται οι αντιδράσεις του ως προς το άλογο, ενώ η κίνηση του αλόγου επηρεάζει τον αναβάτη να επιτύχει τους στόχους της θεραπείας. Όσον αφορά το δεύτερο είδος, την αναπτυξιακή, σε αυτήν ως στόχος τίθεται η απρόσκοπτη μεταφορά κίνησης από το άλογο στον ιππέα και η προσαρμοστικότητα του τελευταίου σ' αυτή την κίνηση. Ο ασθενής-ιππέας καθοδηγείται θεραπευτικά από το κινούμενο άλογο και δεν προσπαθεί να το επηρεάσει με οποιονδήποτε τρόπο (Debusse, Chandler&Gibb, 2005). Οι διακρινόμενοι κλάδοι της θεραπευτικής ιππασίας είναι η θεραπευτική εκπαιδευτική ιππασία, η ψυχοθεραπεία με άλογο και η ιπποθεραπεία.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Ιπποθεραπείας (American Hippotherapy Association/AHA), ο όρος “ιπποθεραπεία” «αναφέρεται στην με τεκμηριωμένη πρακτική και κλινική συλλογιστική χρήση του σκόπιμου χειρισμού της κίνησης του ίππου ως στρατηγική από τους επαγγελματίες φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές για την αντιμετώπιση προβλημάτων, λειτουργικών περιορισμών και αναπηριών σε ασθενείς με νευρομυοσκελετική δυσλειτουργία. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται για την ενεργή εμπλοκή των αισθητήριων, νευροκινητηρίων και γνωστικών συστημάτων του ασθενούς με σκοπό την επίτευξη λειτουργικών αποτελεσμάτων. Σε συνδυασμό με τις δυνατότητες του περιβάλλοντος των ίππων και άλλων στρατηγικών θεραπείας, η ιπποθεραπεία αποτελεί μέρος του ολοκληρωμένου σχεδίου φροντίδας ενός ασθενούς» (AHA, 2015).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει ανανεωθεί το ερευνητικό αλλά και έμπρακτο ενδιαφέρον για την ιπποθεραπεία, η οποία δύναται να αποτελεί μια αξιόπιστη εναλλακτική στα προγράμματα θεραπείας ατόμων με αναπηρία με βασικό σκοπό την αποκατάσταση και τη βελτίωση της υγείας και της κοινωνικής παρουσίας τους (Govender, Barlow, &Ballim, 2016). Η ιπποθεραπεία εφαρμόζεται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως, ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον, ειδικά εκπαιδευμένα άλογα, εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, ειδικό εξοπλισμό και τήρηση όλων των προαπαιτούμενων μιας κλασσικής συνεδρίας αποκατάστασης: αξιολόγηση, πρωτόκολλο θεραπείας, στόχοι θεραπείας. Απαιτεί τη σύμπραξη επιστημόνων αποκατάστασης (φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχιάτρους, ψυχολόγους) αλλά και εκπαιδευτών ίππων, καθώς το άλογο καθίσταται το κύριο θεραπευτικό μέσο εντός του ιππικού στίβου (Bertoti, 1988).

Η υποθεραπεία εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1960 στη Γερμανία και το 1970 συστάθηκαν οι πρώτες ομάδες φυσικοθεραπευτών που εξειδικεύτηκαν σε αυτήν. Η πρώτη επίσημη περιγραφή της υποθεραπείας καταγράφηκε το 1969, όταν ο Ant. Kröger, δάσκαλος ειδικής αγωγής, διαπίστωσε ότι με τη βοήθεια του αλόγου μπόρεσε να βοηθήσει στην ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων με ψυχοσωματικές διαταραχές. Είκοσι έτη αργότερα ο Bertotti (1988) δημοσίευσε την πρώτη τεκμηριωμένη έρευνα, στην οποία μελέτησε την επίδραση της θεραπευτικής ιππασίας και της υποθεραπείας στη θέση του σώματος παιδιών με κινητικές αναπηρίες.

Επενέργεια και προγραμματισμός υποθεραπείας

Η υποθεραπεία έχει βασικό σημείο αναφοράς τη χρήση της κίνησης του αλόγου, ως θεραπευτικού εργαλείου, για να επιτευχθούν η σωστή στάση του σώματος, η ισορροπία, η κινητικότητα και ο μυϊκός τόνος των ασθενών με κινητικά προβλήματα. Η κίνηση του αλόγου είναι τρισδιάστατη, πολύ κοντινή με την ανθρώπινη κίνηση (Benda, McGibbon&Grant, 2003). Το αποτέλεσμα είναι ο αναβάτης ακολουθώντας τους ρυθμούς του αλόγου να γυμνάζεται παθητικά (Granados&Agis, 2011). Κατά τη διάρκεια της υποθεραπείας το άτομο μαθαίνει καθοδηγούμενος από τους θεραπευτές να προσαρμόζει τη στάση του με σταδιακά αυξανόμενες φυσιολογικές κινητικές ανταποκρίσεις προστασίας και ισορροπίας και παράλληλη αναχαίτιση των παθολογικών αντανακλαστικών (Debusse, Chandler&Gibb, 2005) ούτως ώστε να διατηρήσει τη θέση του πάνω στο άλογο. Επιπλέον, η θερμότητα του αλόγου σε συνδυασμό με τις ρυθμικές ταλαντώσεις μειώνει τον υψηλό μυϊκό τόνο με αποτέλεσμα να προάγει τη χαλάρωση του ιππέα με τυχόν συμπτώματα σπαστικότητας, και ενώ οι επαναλαμβανόμενες, ρυθμικές κινήσεις αυξάνουν την ορμονική έκκριση που επηρεάζει την διέγερση του νευροφυτικού συστήματος (Garner&Rigby, 2015). Το άτομο, που βρίσκεται πάνω στο άλογο, εκτελεί ενεργητικά ειδικές ασκήσεις από διάφορες αρχικές θέσεις, ανάλογα με τους εξατομικευμένους θεραπευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Heipertz, 1977) μετά την αρχική αξιολόγησή του. Το άλογο επίσης γίνεται η προέκταση του σώματος ατόμων που χρησιμοποιούν αναπηρικό καρότσι και με τη βοήθειά του, τους προσφέρεται η δυνατότητα να δουν τον κόσμο από πάνω προς τα κάτω, και όχι αντίθετα, όπως τον βλέπουν όταν κάθονται σε αναπηρικό καρότσι. Είναι λοιπόν ένα στάδιο θεραπείας και αποκατάστασης και όχι μια απλή συνεδρία φυσικοθεραπείας. Κατά τη διάρκεια της θεραπείας η κίνηση του αλόγου υφίσταται κάποιες αλλαγές στο ρυθμό, στο μήκος του διασκελισμού και στην κατεύθυνση. Σε αυτό συντελεί ο υπεύθυνος για τη θεραπεία φυσικοθεραπευτής ο οποίος κρίνει και προβαίνει σε αυτές τις αλλαγές όπου είναι αναγκαίο, πάντα με την αρωγή ενός ειδικά εκπαιδευμένου χειριστή αλόγων (Debusse et al., 2005). Εκτός αυτών, επικουρικό ρόλο διαδραματίζουν και τα βοηθητικά μέλη -οδηγοί και πλαϊνοί βοηθοί (Casady&Nichols-Larsen, 2004). Το σύνολο της ομάδας των ειδικών θεραπευτών αξιολογεί κάθε συμμετέχοντα αναβάτη-ασθενή και δημιουργεί ή εκμεταλλεύεται μια σειρά ερεθισμάτων. Σκοπός αποτελεί το θεραπευτικό πρόγραμμα κάθε ατόμου να σχεδιάζεται κατάλληλα και εξατομικευμένα ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Πεδίο δράσης υποθεραπείας

Η υποθεραπεία ενδείκνυται συν τοις άλλοις και για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των κινητικών αναπηριών. Ως κινητικές αναπηρίες ορίζονται οι αναπηρίες εκείνες που αφορούν τη μείωση ή την κατάργηση της κινητικότητας διαφόρων μελών του σώματος. Οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν την φυσιολογική κίνηση του ατόμου δυσχεραίνοντας, ανάλογα με την σοβαρότητα, τις λειτουργικές δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής. Μπορεί να είναι συγγενείς ή επίκτητες προσβάλλοντας το μυοσκελετικό ή το νευρικό σύστημα. Οι κυριότεροι τύποι κινητικών αναπηριών που συναντώνται είναι οι εξής:

- Εγκεφαλική παράλυση
- Νευρομυϊκές παθήσεις (μυϊκές δυστροφίες, παθήσεις της νευρομυϊκής σύναψης, νωτιαίες μυϊκές ατροφίες)
- Δισχιδής ράχη (με ή χωρίς εμφάνιση υδροκεφαλίας)
- Κακώσεις νωτιαίου μυελού/ΚΝΜ (συμπίεση, σχίσμο ή τομή)
- Συντριπτικά κατάγματα και εκ γενετής ή επίκτητοι ακρωτηριασμοί (Παπαβασιλείου & Παντελιάδης, 2002; Scherzer&Tscharnuter, 1990).

Από τις παραπάνω περιπτώσεις δεν υφίσταται κάποια εξ ορισμού αντένδειξη ούτως ώστε οι πάσχοντες από αυτές να μη μετέχουν σε συνεδρίες υποθεραπείας. Περιορισμός τίθεται μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχει αυξημένος τόνος των προσαγωγών και των έσω στροφών μυών σε συνδυασμό με εξάρθρωση ισχίου. Επίσης μεταξύ των αντενδείξεων συμπεριλαμβάνεται η μειωμένη κινητικότητα των ισχίων, και η τυχόν υφιστάμενη ασυμμετρία, η οποία δεν επιτρέπει την επίτευξη κεντρικής θέσης επάνω στο άλογο με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική λήψη των σωστών ερεθισμάτων από την κίνηση του αλόγου.

Παιδιά με κινητικές αναπηρίες και υποθεραπεία

Στην ελληνική και αγγλόγλωσση βιβλιογραφία η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών και των μελετών για την εφαρμογή της υποθεραπείας σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες αφορούν εκείνη της εγκεφαλικής παράλυσης (Meregillano, 2004). Η Εγκεφαλική Παράλυση – στο εξής ΕΠ – (αγγλιστί CerebralPalsy/CP) συνιστά μια μόνιμη αλλά όχι αμετάβλητη πάθηση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος/ΚΝΣ – δηλαδή του εγκεφάλου, του νωτιαίου μυελού – και προέρχεται από μη εξελισσόμενη βλάβη αυτών. Η βλάβη μπορεί να συμβεί στην κύηση ή κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τον τοκετό και παράγει κινητήρια βλάβη αλλά και πιθανές αισθητήριες βλάβες, που συνήθως παρουσιάζονται κατά τη νεογνική ηλικία (Rosenbaum, etal. 2007; Scherzer&Tscharnuter, 1990). Η μη ομαλή μυϊκή δραστηριοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ανώμαλη αύξηση των οστών, συσπάσεις, δυστροφίες της σπονδυλικής στήλης, σκολίωση, διαταραχές βάρους, χρόνιο πόνο και αυξημένη δυσκολία εκτέλεσης απλών κινητικών δεξιοτήτων όπως της ικανότητας κάποιου να στέκεται, να κάθεται και να βαδίζει (Nelson, 2001). Η ΕΠ διακρίνεται σε πέντε μορφές, που ενίοτε συνυπάρχουν: σπαστική, αθετωσική, αταξική, δυσκαμπτική και ατονική μορφή. Οι δυο πρώτες εμφανίζονται σε συχνότητα της τάξης του 85% (WHO, 1980).

Αποτελέσματα

Η υποθεραπεία αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τα παιδιά ανεξαρτήτως της μορφής ΕΠ από την οποία πάσχουν καθώς εστιάζει στη βελτίωση της σταθερότητας του κορμού, της στάσης του σώματος και της κινητικότητας της πύελου. Ως αποτέλεσμα διορθώνονται οι αντικανονικές κινήσεις, η αδρή κινητικότητα και αναβαθμίζονται η ποιότητα βάδισης και ισορροπίας αυτών

(Meregillano, 2004). Επ'αυτού σημαντική υπήρξε η η μελέτη των Haehl, Giuliani&Lewis, στην οποία διαπιστώθηκε μέσα από μια κινηματική ανάλυση του κορμού του αναβάτη και της πλάτης του αλόγου ότι κατά τη διάρκεια της ιπποθεραπείας το διφασικό μοτίβο κίνησης που υπάρχει σε υγιή άτομα κατά τη διάρκεια του βαδίσματος μιμήθηκε από τα παιδιά με ΕΠ, τα οποία άλλαξαν το βηματισμό τους, ενώ συμμετείχαν στη θεραπεία. Αυτό οδήγησε σε βελτίωση του συντονισμού και της λειτουργικής κινητικότητάς τους (Haehl, Giuliani&Lewis, 1999). Μέσω της ιπποθεραπείας (n=5 με σπαστική ΕΠ), σημειώνεται σημαντική μείωση της ενεργειακής δαπάνης κατά τη διάρκεια της βάδισης και αύξηση της απόδοσης σε διάφορες κινητικές δεξιότητες μόλις μετά από 8 εβδομάδες καθημερινών συνεδριών (McGibbonetal. 1998). Επίσης, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση της ικανότητας βάδισης σε κάποιες παραμέτρους, όπως στη μεταφορά του βάρους από το ένα πόδι στο άλλο, στην ικανότητα στήριξης χωρίς βοήθεια, στην ικανότητα βάδισης χωρίς βοηθήματα και στην ικανότητα να σταματά και να στρίβει το άτομο το σώμα του με επιτυχία, (n=2), μικρό βέβαια δείγμα (Would, 1998). Για να μη θεωρηθεί όμως η ιπποθεραπεία ως πανάκεια των παιδιών με κινητικές αναπηρίες οι P. Lisinski και Stryła (2001) διερεύνησαν όχι μόνο την αξιοποίηση της ιπποθεραπείας, ως βοηθητικό μέσο, στην αποκατάσταση των παιδιών με ΕΠ αλλά κυρίως τους περιορισμούς της. Η μελέτη τους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η θεραπεία ασθενών με ΕΠ προϋποθέτει το συντονισμό διαδικασιών ορθοπεδικής και αποκατάστασης, σε ένα πλαίσιο εφαρμογής νευροφυσιολογικών μεθόδων αποκατάστασης. Μία τέτοια μέθοδος είναι η ιπποθεραπεία, η οποία ενδείκνυται ως θεραπεία σε διαταραχές μυϊκού τόνου και κινητικές διαταραχές. Η ίδια μέθοδος όμως αντενδείκνυται όταν παρατηρούνται συμπτώματα βλάβης του ΚΝΣ κατά τη διάρκεια της θεραπείας, ή σε περιπτώσεις νεοπλασματικής νόσου, αστάθειας της σπονδυλικής στήλης, ασταθής σπονδυλολίσθηση, ή φλεγμονής οστών και αρθρώσεων (Lisinski&Stryła, 2001).

Έχοντας ήδη στη διάθεσή τους αυτά τα πρώτα αποτελέσματα ερευνών και μελετών η W. Benda και οι συνεργάτες της πραγματεύθηκαν σε μελέτη τους το ζήτημα βελτίωσης στη συμμετρία και συνέργεια του μυϊκού συστήματος παιδιών με ΕΠ μετά από συνεδρίες ιπποθεραπείας. Στόχος τους ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης της ιπποθεραπείας στη μυϊκή δραστηριότητα παιδιών με σπαστική ΕΠ. Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων στα παιδιά που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης (n=15 παιδιά από 4 έως 12 ετών), είχε διάρκεια εφαρμογής 8 λεπτών ιπποθεραπείας ή 8 λεπτά καβάλα σε ένα ακίνητο πλαγιασμένο βαρέλι ως ομοίωμα ίππου. Για τη μέτρηση της ενεργοποίησης των μυών του κορμού και των κάτω άκρων, κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρομυογράφημα και οι μετρήσεις καταγράφηκαν σε όρθια, καθιστή θέση και στο περπάτημα πριν και μετά από κάθε παρέμβαση. Τα αποτελέσματα, κατόπιν της εφαρμογής της ιπποθεραπείας, κατέδειξαν σημαντική βελτίωση στη συμμετρία της μυϊκής δραστηριότητας στις μυϊκές ομάδες όπου εμφανιζόταν μεγαλύτερη ασυμμετρία πριν από την ιπποθεραπεία, ενώ αλλαγές παρατηρήθηκαν τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Σημειωτέο, ότι δεν σημειώθηκε σημαντική μεταβολή μετά από τις συνεδριάσεις καβάλα στο βαρέλι-ομοίωμα ίππου. Αυτά τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι όποιες λειτουργικές βελτιώσεις οφείλονταν αποκλειστικά στην κίνηση του αλόγου (Benda, McGibbon&Grant, 2003).

Προχωρώντας ένα ερευνητικό βήμα παραπέρα, οι Casady και Nichols-Larsen θέλησαν να μελετήσουν κατά πόσο η ιπποθεραπεία επηρεάζει εν συνόλω τη γενική λειτουργική ανάπτυξη παιδιών με ΕΠ. Η μελέτη τους χρησιμοποίησε σχεδιασμό επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με δύο προκαταρκτικές δοκιμές και δύο μετα-

δοκιμασίες που διεξήχθησαν σε διάστημα 10 εβδομάδων με τη χρήση της Pediatric Evaluation of Inventory Disability (PEDI) και του (Gross Motor Function Measure) (GMFM). Το GMFM μετρά την αδρή κινητικότητα σε μια κλινική δοκιμή, ενώ το PEDI προσδιορίζει τις λειτουργικές δεξιότητες-επιδόσεις και την κινητικότητα. Στη δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) μετείχαν 10 παιδιά με ΕΠ, ηλικίας από 2,3 έως 6,8 έτη. Η θεραπεία χωρίστηκε σε τρία στάδια, στην προ-θεραπεία, στην κυρίως θεραπεία και στη μετά-θεραπεία. Τα παιδιά συμμετείχαν σε συνεδρίες υποθεραπείας μία φορά την εβδομάδα για χρονικό διάστημα 10 εβδομάδων. Οι θέσεις που λάμβαναν τα παιδιά πάνω στο άλογο ήταν αναλόγως με την σωματική τους ικανότητα. Έτσι μπορούσαν να κάτσουν κοιτάζοντας με το μέτωπο ή μπροστά ή πίσω ή πλάγια, σε πριηνή θέση ή σε τετραποδική. Καθώς το άλογο περπατούσε, τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διατηρούν την σωματική τους ευθυγράμμιση, ώστε η κεφαλή, ο κορμός και τα κάτω άκρα να βρίσκονται σε μια συμμετρία μεταξύ τους, καθώς και να κάθονται με την μικρότερη ή καθόλου βοήθεια του φυσικοθεραπευτή. Η μετά-θεραπεία αποτελούνταν από δύο δοκιμασίες, η μία πραγματοποιήθηκε την εβδομάδα μετά την τελευταία συνεδρία υποθεραπείας και η άλλη δέκα εβδομάδες αργότερα. Οι βαθμολογίες των δοκιμών στο GMFM και το PEDI συγκρίθηκαν πριν και μετά την υποθεραπεία. Το αποτέλεσμα ήταν να παρατηρηθεί σημαντική στατιστικά άνοδος των δεδομένων GMFM και PEDI καταδεικνύοντας ότι η υποθεραπεία έχει θετική επίδραση στη λειτουργική κινητική απόδοση των παιδιών με ΕΠ, ενώ αποτελεί μια ευδόκιμη θεραπευτική στρατηγική για τους θεραπευτές με εμπειρία και εξειδίκευση σε αυτή τη μορφή θεραπείας (Casady&Nichols-Larsen, 2004).

Σε μια ανασκοπική μελέτη για την υποθεραπεία που ολοκληρώθηκε το 2007 από τον J. A. Sterba επιχειρήθηκε να εντοπιστούν όλες οι ποσοτικές μελέτες που είχαν δημοσιευθεί στα αγγλικά τα τελευταία 25 χρόνια (Ιανουάριος 1981 - Δεκέμβριος 2005) και οι οποίες διερευνούσαν εάν η υποθεραπεία βελτιώνει την ολική κινητική λειτουργία σε παιδιά με ΕΠ. Ένδεκα δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με την θεραπευτική ιππασία, την ψυχαγωγική ιππασία (HBRT) και την υποθεραπεία εντοπίστηκαν, ανασκόπησαν και συνοψίστηκαν για ερευνητικό σχεδιασμό, μεθοδολογική ποιότητα, θεραπευτική αγωγή, εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα, αποτελέσματα και συγγραφικά συμπεράσματα. Σε πέντε από αυτές τις μελέτες διαπιστώθηκε ότι κατά τη διάρκεια της υποθεραπείας η τρισδιάστατη, παλινδρομική κίνηση του αλόγου παρήγαγε ομαλοποιημένη πυελική κίνηση του αναβάτη, και είχε στενή ομοιότητα με τη πυελική κίνηση κατά τη διάρκεια της βάδισης σε άτομα χωρίς αναπηρία. Επίσης, ότι η αίσθηση των ομαλών ρυθμικών κινήσεων που γίνονται από το άλογο βελτίωσε τη συστολή, τη σταθερότητα των αρθρώσεων, και τη μετατόπιση του κέντρου βάρους, καθώς και τη στάση του σώματος και τις ισορροπιστικές απαιτήσεις (Sterba, 2007).

Πέρα όμως από αυτή τη σημαντική ερευνητική δραστηριότητα υπήρχε ένα κενό τουλάχιστον όσον αφορά τη διεθνή βιβλιογραφία, που να έχει αντικειμενικά προσδιορίσει τις αλλαγές που αφορούσαν τον έλεγχο του κορμού και της κεφαλής καθώς και τις αλλαγές στις κινήσεις του άνω άκρου ως άμεσο επακόλουθο συνεδριών υποθεραπείας. Η έλλειψη των παραπάνω στοιχείων οδήγησε την ερευνητική ομάδα των Shurtleff και των συνεργατών του να συλλέξει αντικειμενικά δεδομένα με χρήση βιντεοσκόπησης της κίνησης, που προσέφεραν μια ευρύτερη βαθμονόμηση της αποτελεσματικότητας της υποθεραπείας σε σχέση με υποκειμενικές κλινικές μετρήσεις με βαθμολογικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες έρευνες. Παρότι το δείγμα της εργασίας αυτής ήταν μικρό (n=11) οι υποθέσεις των ερευνών δεν διαψεύστηκαν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν

σημαντικές αλλαγές στην σταθερότητα της κεφαλής και του κορμού και στην ικανότητα προσέγγισης/ στόχευσης μετά από 12 εβδομάδες υποθεραπείας. Η βελτίωση παρέμεινε και μετά από μία περίοδο 12 εβδομάδων μετά το πέρας της θεραπείας (Shurtleffetal., 2009) .

Ωστόσο, η πρώτη συνολική μετα-ανάλυση πραγματοποιήθηκε το 2010 και εξέτασε τα παιδιά με ΕΠ και τις επιπτώσεις της υποθεραπείας στον ορθοστατικό έλεγχο και την ισορροπία τους. Οι μελέτες περιλήφθηκαν εάν πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια: ποσοτικό σχεδιασμό μελέτης, διερεύνηση της επίδρασης της υποθεραπείας στον έλεγχο της στάσης ή στην ισορροπία και η ομάδα μελέτης να περιλάμβανε παιδιά με ΕΠ. Το αποτέλεσμα της θεραπείας κωδικοποιήθηκε ως διχοτόμος έκβαση (θετικό αποτέλεσμα ή χωρίς αποτέλεσμα) και ποσοτικοποιήθηκε με αναλογία πιθανότητας (OR). Το ομαδοποιημένο αποτέλεσμα θεραπείας υπολογίστηκε χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο τυχαίων αποτελεσμάτων. Η μετα-παλινδρόμηση του μεγέθους της επίδρασης πραγματοποιήθηκε έναντι των συμμεταβλητών της μελέτης, συμπεριλαμβανομένου του μεγέθους της μελέτης, της ημερομηνίας δημοσίευσης και της μεθοδολογικής βαθμολογίας ποιότητας. Το αποτέλεσμα ήταν να συμπεριληφθούν μόλις 8 από 77 αναγνωρισμένες μελέτες και συνολικά 173 παιδιά ηλικίας από 2 έως 13 ετών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβαση, που περιλάμβανε 84 παιδιά με ΕΠ και σε συγκριτική ομάδα με 89 παιδιά, από τα οποία 39 παιδιά με ΕΠ, ενώ τα υπόλοιπα 50 ήταν υγιή. Οι οκτώ μελέτες είχαν διαφορετικούς τύπους υποθεραπείας, συνεδριών και χρονικής διάρκειας. Από τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, τα 76 (σχεδόν το 90%) εμφάνισαν θετική επίδραση στην ισορροπία και τη στάση του σώματός τους μετά από συνεδρίες υποθεραπείας. Στη ομάδα σύγκρισης, που δεν ίππευαν άλογο αλλά ένα ομοίωμα του (βαρέλι ή τεχνητή σέλα) μόνο 21 από τα 39 παιδιά με CP είχαν κάποιο θετικό αποτέλεσμα ενώ δεν βρέθηκαν θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα χωρίς αναπηρία παιδιά (Zadnikar&Kastrin, 2011). Παρόλο που η γενίκευση των αποτελεσμάτων μπορεί να περιοριστεί από το σχετικά μικρό μέγεθος δείγματος, τα αποτελέσματα δείχνουν καθαρά ότι η υποθεραπεία αποδεικνύεται όντως αποτελεσματική θεραπεία για τη βελτίωση του ορθοστατικού ελέγχου και της ισορροπίας σε παιδιά με ΕΠ.

Προς επίρρωση αυτών των πορισμάτων η ερευνητική ομάδα της F. Manikowska εξέτασε το ενδεχόμενο να λειτουργήσει ευεργετικά η εφαρμογή υποθεραπείας σε 16 παιδιά με ΕΠ, όλα περιπατητικά με βαθμολογία στην κλίμακα GMFCS επιπέδου I-III (10 κορίτσια, 6 αγόρια ηλικιών από 5, μέχρι 17,5 ετών). Συλλέχθηκαν βασικές παράμετροι της βάδισης στο χωροχρόνο, όπως το περπάτημα, η ταχύτητα, ο ρυθμός, το μήκος βήματος, το μήκος διασκελισμού και ο συσχετισμός αριστεράς-δεξιάς συμμετρίας, χρησιμοποιώντας μια συσκευή επιταχυνσιόμετρου (DynaPortMiniMod) με λήψη μετρήσεων πριν και αμέσως μετά από κάθε συνεδρία υποθεραπείας. Για την επαλήθευση των διαφορών μεταξύ των πριν και μετά συνεδριών χρησιμοποιήθηκε το τεστ Wilcoxon. Η εν λόγω πιλοτική μελέτη συμπερασματικά διατείνεται ότι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην ταχύτητα βαδίσματος ήταν στατιστικά σημαντικές (Manikowska, Józwiak, Chen&Tarnowski, 2013)

Σε έρευνα των Thompson, Ketcham και Hall, οκτώ παιδιά ηλικίας 2 έως 12 ετών που είχαν προηγουμένως διαγνωστεί με ποικίλες διαφορετικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή διαταραχές συμμετείχαν στις 8-12 εβδομάδες της υποθεραπείας. Τα υποκείμενα εξετάστηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και κατά την ολοκλήρωση της θεραπείας τους. Οι δοκιμές περιλάμβαναν μια χρονομετρημένη απόσταση και μια δοκιμή βηματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 62,5% των υποκειμένων βελτιώθηκε αποδεικνύοντας ότι οι συνεδρίες υποθεραπείας είναι ένας πολύ

αποτελεσματικός τρόπος για να βελτιωθεί η φυσική λειτουργία, ειδικά ο έλεγχος, η δύναμη και ο συντονισμός σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με οποιοδήποτε είδος αναπτυξιακής καθυστέρησης ή κινητικής διαταραχής (Thompson, Ketcham&Hall, 2014).

Κατά το ίδιο έτος (2014) σε μελέτη του E. S. Park και των συνεργατών του, διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της υποθεραπείας στην αδρή κινητική λειτουργία και λειτουργική απόδοση σε παιδιά με σπαστική ΕΠ. Συμμετείχαν 34 παιδιά (πειραματική ομάδα παρέμβασης), ηλικίας 3 έως 12 ετών, που υποβλήθηκαν σε προγράμματα υποθεραπείας για 45 λεπτά δύο φορές την εβδομάδα για 8 εβδομάδες. Στην ομάδα ελέγχου μετείχαν 21 παιδιά ομοίως με σπαστική ΕΠ. Η κατανομή της αδρής κινητικής λειτουργίας σε επίπεδα ταξινόμησης με βάση τη μέση ηλικία, δεν ήταν σημαντικά διαφορετική μεταξύ των δύο ομάδων. Με τη συμπλήρωση, ωστόσο, των 8 εβδομάδων, η μέση βαθμολογία των Gross Motor Function Measure (GMFM)-66 και του PEDI (Pediatric Evaluation of Disability Inventory) βελτιώθηκε σημαντικά και στις δύο ομάδες. Ωστόσο, η ομάδα υποθεραπείας είχε σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στη βαθμολογία του GMFM-66 σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η συνολική βαθμολογία PEDI βελτιώθηκαν σημαντικά στην ομάδα υποθεραπείας, αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν τα ευεργετικά αποτελέσματα της υποθεραπείας στην αδρή κινητική λειτουργία και λειτουργική απόδοση σε παιδιά με ΕΠ σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η σημαντική βελτίωση στα αποτελέσματα GMFM και PEDI δείχνουν ότι η υποθεραπεία μπορεί να είναι χρήσιμη για τη μεγιστοποίηση της λειτουργικής επίδοσης των παιδιών τα οποία έχουν διαγνωστεί με ΕΠ (Park et al., 2014).

Τα δεδομένα αυτά επιβεβαίωσε και μια πιο σύγχρονη έρευνα, έτους 2016, στην οποία μελετήθηκε η επίδραση της υποθεραπείας στην ισορροπία της στάσης παιδιών με ΕΠ ηλικίας από 8 έως και 13 ετών (n=30). Στο σύνολό τους έπασχαν από ήπια μορφή σπαστικής ημιπληγίας ή διπληγίας. Σε διάστημα δυο εβδομάδων συμμετείχαν σε 10 συνεδρίες διάρκειας 30 λεπτών και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις ερευνητικές υποθέσεις καθώς τα παιδιά εμφάνισαν θετική επίδραση στην ισορροπία και τη στάση του σώματός τους (Mikołajczyk, Ligęza&Jankowicz-Szymańska, 2017). Επ' αυτού αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και η χρήση ρομποτικού προσομοιωτή ίππου με 1 ώρα υποθεραπείας την ημέρα, 3 φορές την εβδομάδα, για 12 εβδομάδες, βελτίωσε την ικανότητα στατικής και δυναμικής ισορροπίας των παιδιών ασθενών με ΕΠ, όπως αποδείχθηκε σε κορεατική έρευνα (Lee, Kim&Na, 2014), με χρήση του PBS (Pediatric Balance Scale). Παράλληλα, πιο νέα μελέτη (2016) αξιολόγησε τις επιδράσεις της υποθεραπείας στην καθιστή στάση ισορροπίας, τη δυναμική ισορροπία και τη λειτουργική απόδοση σε παιδιά με ΕΠ (n=15) ηλικίας 5 μέχρι 10 ετών και συνέκρινε τα αποτελέσματα ομάδας παιδιών 12 συνεδριών υποθεραπείας με τα αντίστοιχα 24 συνεδριών σε ό,τι αφορά στην καθιστή στάση ισορροπίας. Η ισορροπία της θέσης σε καθιστή θέση μετρήθηκε 1 εβδομάδα πριν από την έναρξη του προγράμματος υποθεραπείας και μετά από 12 και 24 εβδομάδες. Η κλίμακα ισορροπίας Berg (BBS) και η (PEDI) χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά τις συνεδρίες. Και οι δυο ομάδες εμφάνισαν βελτίωση και περισσότερο εκείνη των 24 συνεδριών στην ισορροπία της στάσης, στη δυναμική ισορροπία και τη λειτουργικότητα (Moraes, Copetti&Angelo, 2016).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε μια μελέτη της επίδρασης της υποθεραπείας ως μέθοδος εξασφάλισης και προετοιμασίας για την εκμάθηση νέων στάσεων και κινήσεων σε παιδιά με σπαστικές μορφές ΕΠ. Το δείγμα αποτέλεσαν 36 παιδιά που συμμετείχαν σε συνεδρίες υποθεραπείας δύο φορές την ημέρα, πρωί και βράδυ από 30 λεπτά για 10 έως 12 ημέρες. Διαπιστώθηκε ότι η υποθεραπεία δεν

προκαλεί επιπλοκές στην σωματική και ψυχο-συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αλλά αντιθέτως επιφέρει θετικές αισθητηριοκινητικές και ψυχοκινητικές επιδράσεις, ενώ μειώνει και εξομαλύνει τον μυϊκό τόνο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (έως και τρεις μήνες) σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους φυσιοθεραπείας. Ουσιαστικώς η υποθεραπεία ενδείκνυται να χρησιμεύσει ως μέθοδος εκμάθησης νέων στάσεων και κινήσεων, ούτως ώστε παιδιά με σπαστικές μορφές ΕΠ να είναι σε θέση να μπορέσουν να περπατήσουν με σχετικά φυσιολογικό ρυθμό αποφεύγοντας τη στερεοτυπική κίνηση σπιράλ, που τους χαρακτηρίζει (Strashko, Karustianska&Bobyreva, 2016). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλη ανεξάρτητη έρευνα, η οποία στηρίχθηκε στις μετρήσεις ενός φορητού τριαξονικού επιταχυνσιόμετρου, το οποίο κατέγραψε τα βελτιωμένα ποσοτικά δεδομένα κίνησης παιδιών με ΕΠ (n=3), με μικρό βέβαια δείγμα, μετά από συνεδρίες υποθεραπείας 30 λεπτών, μία φορά την εβδομάδα για δύο χρόνια (Mutoh et al., 2016).

Και τούτο χωρίς ανεπιθύμητες ενέργειες, όπως είχε καταδείξει και μελέτη διερεύνησης του κατά πόσο η υποθεραπεία θα μπορούσε να βελτιώσει τη λειτουργική απόδοση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με σπαστική διμερή ΕΠ χωρίς να επιβαρύνει την ήδη διαγνωσμένη κατάστασή τους. Το δείγμα των συμμετεχόντων παιδιών (n=30) παρακολούθησαν ημίωρες υποθεραπευτικές συνεδρίες δύο φορές την εβδομάδα για οκτώ συνεχείς εβδομάδες. Οι μετρήσεις σε κλίμακα GMFM και PBS προσδιορίστηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου ελέγχου πριν τις συνεδρίες, κατά την έναρξη της υποθεραπείας και μετά από την υποθεραπεία. Επιβεβαιώθηκε ότι η υποθεραπεία μπορεί να βελτιώσει τη γενική κινητική λειτουργία και την ισορροπία σε παιδιά με σπαστικού τύπου ΕΠ (Chang, Kwon, Lee&Kim, 2012).

Συμπεράσματα

Με την ανασκόπηση της ελληνικής και αγγλόφωνης βιβλιογραφίας, τα πρωτόκολλα επεμβάσης της υποθεραπείας ποικίλλουν μεταξύ των μελετών σε ένταση και διάρκεια. Στις αναφερόμενες μελέτες, το μήκος της συνεδρίας κυμαίνεται από 30 λεπτά έως 1 ώρα με συχνότητα που κυμαίνεται από 1-2 περιόδους εβδομάδας και η συνολική διάρκεια της υπασίας κυμαίνεται ευρέως από 8 λεπτά έως 26 ώρες. Γεγονός, εντούτοις παραμένει ότι ερευνητές από διαφορετικά ερευνητικά κέντρα ανέφεραν στις έρευνες και στις μελέτες τους ότι τόσο τα μακροχρόνια προγράμματα υποθεραπείας όσο και οι μεμονωμένες συνεδρίες υποθεραπείας βελτίωσαν σημαντικά τη στατική και δυναμική ισορροπία και το βάδισμα στα παιδιά με διαγνωσθέντα ελλείμματα ισορροπίας. Μια μεμονωμένη συνεδρία υποθεραπείας μπορεί να μετακινεί σημαντικά το σημείο του κέντρου βάρους (COG) στο μετωπικό επίπεδο και μπορεί να επηρεάσει τη μέση ταχύτητα της ταλάντωσης στο ισορροπιακό επίπεδο στα παιδιά με ICP. Η μελέτη των Manikowska και των συνεργατών του ανακάλυψε επίσης ευεργετικά αποτελέσματα μίας μόνο συνεδρίας υποθεραπείας στις χρονικές και χωρικές παραμέτρους βάδισης σε παιδιά με ICP. Η ταχύτητα του βηματισμού αυξήθηκε σημαντικά μετά από μια μόνο συνεδρία υποθεραπείας και οι υπόλοιπες παράμετροι πλησίαζαν τις τιμές αναφοράς για μια δεδομένη ηλικία (Manikowska, Józwiak, Chen&Tarnowski, 2013).

Αυτά τα θετικά και ενθαρρυντικά δεδομένα οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι οι κινήσεις των πίσω ποδιών, του κορμού, και της λεκάνης του αλόγου είναι συγκρίσιμες με τις αντίστοιχες του ανθρώπου (Sterba, 2007). Η λεκάνη του αλόγου εκτοπίζει πλευρικά 4 έως 5 εκατοστά ενώ η λεκάνη του ανθρώπου εκτοπίζει πλευρικά 7 έως 8 εκατοστά. Η λεκάνη του αλόγου περιστρέφεται 8 μοίρες, ενώ η

λεκάνη του ανθρώπου περιστρέφεται 3-4 μοίρες (Heine, 1997). Καθώς αυξάνεται η πρόσθια κλίση της λεκάνης του αλόγου κατά τη διάρκεια της φάσης στήριξης, ο κορμός του αναβάτη μετατοπίζεται προς τα πίσω, ώστε να αποφύγει να πέσει προς τα εμπρός από το άλογο. Όπως το οπίσθιο τεταρτημόριο του αλόγου πέφτει και η λεκάνη έχει οπίσθια κλίση κατά τη διάρκεια της φάσης αιώρησης, ο κορμός του αναβάτη προσαρμόζεται και μετατοπίζεται προς τα εμπρός για να αποφύγει να εκτοπιστεί πίσω (Haehl, Giuliani&Lewis, 1999). Ο βηματισμός, λοιπόν, ενός ίππου μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας ιπποθεραπείας για τη βελτίωση της σταθερότητας του κορμού και της ισορροπίας, την αύξηση αισθητηριακών πληροφοριών, και την ενθάρρυνση να έχει ο αναβάτης παρατεταμένη διάρκεια προσοχής.

Οι έρευνες, που προαναφέρθηκαν και οι οποίες υποστηρίζουν την ιπποθεραπεία για τη σωστή στάση του σώματος είναι ισχυρές. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η ιπποθεραπεία βελτιώνει την καθιστή στάση σε άτομα με κινητικές αναπηρίες (Violette&Wilmarth, 2009), ενώ ο αναβάτης-ασθενής χρησιμοποιεί συνεχώς δυναμικές τεχνικές σταθεροποίησης για να ανακάμψει από τις διαταραχές, που δεν εξαρτώνται από την θέλησή του αλλά από τις κινήσεις και τον ρυθμό του αλόγου.

Εν κατακλείδι, οι βασικοί στόχοι τους οποίους επιτυγχάνει η ιπποθεραπεία σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες σύμφωνα με τις έως τώρα μελέτες και έρευνες είναι οι εξής: ομαλοποίηση του μυϊκού τόνου, αναχαίτιση παθολογικών προτύπων, διευκόλυνση της ομαλής σκέψης και των ισορροπιστικών αντιδράσεων, διέγερση του ελέγχου της κεφαλής και ανταπόκριση των κάτω άκρων, αύξηση της αισθητικοαντιληπτικότητας, κίνηση της λεκάνης, της σπονδυλικής στήλης και των συνδέσμων των γοφών, ανάπτυξη συμμετρίας και βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας και αντοχής.

Βιβλιογραφία

- American Hippotherapy Association/AHA, Inc. (2015). *Best Practice Statements for the Use of Hippotherapy by Occupational Therapy, Physical Therapy, and Speech-Language Pathology Professionals*. Fort Collins, CO.
- Benda, W., McGibbon, N. & Grant, K. (2003). Improvements in muscle symmetry in children with cerebral palsy after equine-assisted therapy (hippotherapy). In *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 9(6):817-825.
- Bertoti, D.B. (1988). Effect of Therapeutic Horseback Riding on Posture in Children with Cerebral Palsy. In *Physical Therapy* 8 (10) 1505-1512.
- Casady, R. L. & Nichols-Larsen, D. S. (2004). The Effect of Hippotherapy on Ten Children with Cerebral Palsy. In *Pediatr Phys Ther* 16: 165-172.
- Chang, H. J., Kwon, J.-Y., Lee J.-Y. & Kim, Y.-H. (2012). The Effects of Hippotherapy on the Motor Function of Children with Spastic Bilateral Cerebral Palsy. In *J. Phys. Ther. Sci.* 24: 1277-1280.
- Debusse, D., Chandler, C. & Gibb, C. (2005). An exploration of German and British physiotherapists views on the effects of hippotherapy and their measurement. In *Physiotherapy Theory and Practise*, 21(4):219-242.
- Garner, B.A. & Rigby, B.R. (2015). Human pelvis motions when walking and when riding a therapeutic horse. In *Hum Mov Sci.* 39:121-37.)
- Govender, P., Barlow, C. & Ballim, S. (2016). Hippotherapy in occupational therapy practice. In *South African Journal of Occupational Therapy*, 46 (2): 31-36
- Granados, A. C. & Agis, I. F. (2011). Why children with special needs feel better with hippotherapy sessions: A conceptual review. In *Journal of Alternative and Complementary Medicine* 17(3): 191-197.
- Haehl, V., Giuliani, C. & Lewis, C. (1999). Influence of hippotherapy on the kinematics and functional performance of two children with cerebral palsy. In *Pediatric Physical Therapy* 11(2):89-101.
- Heine, B. (1997). Topical therapy. Hippotherapy. A multisystem approach to the treatment of neuromuscular disorders. In *Aust J Physiother* 43(2):145-149.
- Heipertz, W. (1977). *Therapeutic Riding*. Ottawa, Canada: National Printers Inc.
- Lee, Ch.-W., Kim, S. G. & Na, S. S. (2014). The Effects of Hippotherapy and a Horse Riding Simulator on the Balance of Children with Cerebral Palsy. In *J. Phys. Ther. Sci.* 26: 423-425.
- Lisinski, P. & Stryla, W. (2001). The utilization of *hippotherapy* as auxiliary treatment in the rehabilitation of children with cerebral palsy. In *OrtopTraumatolRehabil* 3:538-540.
- Manikowska, F., Józwiak, M., Idzior, M., Chen, P. J. & Tarnowski, D. (2013). The effect of a *hippotherapy* session on spatiotemporal parameters of gait in children with cerebral palsy - pilot study. In *OrtopTraumatolRehabil* 3:253-257.
- McGibbon, N., Andrade, C., Widener, G. & Cintas, H. (1998). Effect of an equine-movement therapy program on gait, energy expenditure, and motor function in children with spastic cerebral palsy: a pilot study. In *Dev Med Child Neurol* 40(11):754-762.
- Meregillano, G. (2004). Hippotherapy. In *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America* 15:843-854.
- Mikołajczyk, E., Ligęza, B. & Jankowicz-Szymańska, A. (2017). The effect of hippotherapy on postural balance. In *Eur J Clin Exp* 15 (1): 45-49.

- Moraes, A. G., Copetti, F., Angelo, V.R. Chiavoloni L.L. & David A.C. (2016). The effects of hippotherapy on postural balance and functional ability in children with cerebral palsy. In *J Phys Ther Sci* 28(8): 2220-2226.
- Mutoh, T., Mutoh, Ta., Takada, M., Doumura, M., Ihara, M., Taki, Y., Tsubone, H. & Ihara, M. (2016). Application of a tri-axial accelerometry-based portable motion recorder for the quantitative assessment of hippotherapy in children and adolescents with cerebral palsy. In *J. Phys. Ther. Sci.* 28 (10): 2970-2974.
- Nelson, C.A. (2001). Cerebral palsy. In: *Umhred D.A. ed. Neurological rehabilitation*. SaintLouis: Mosby, pp. 259-286.
- Παντελιάδης, Χ. & Παπαβασιλείου, Α. (2002). *Εγκεφαλική παράλυση. Σύγχρονη προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη-Γιαπούλη.*
- Park, E.S., Rha, D.W., Shin, J.S., Kim, S. & Jung, S. (2014). Effects of hippotherapy on gross motor function and functional performance of children with cerebral palsy. In *Yonsei Med J* 55: 1736-1742.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., et al. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy. In *Dev Med Child Neurol Suppl* 109: 8-14.
- Scherzer, A. L. & Tscharnuter, I. (1990). *Early diagnosis and therapy in cerebral palsy: a primer on infant developmental problems*. New York: M. Dekker.
- Shurtleff T., Standeven J., Engsberg J. (2009). Changes in Dynamic Trunk/Head Stability and Functional Reach After Hippotherapy. In *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 90(7): 1185-1195.
- Snider, L, Korner-Bitensky, N., Kammann, C., Warner, S. & Saleh, M. (2007). Horse riding as therapy for children with cerebral palsy: Is there evidence of its effectiveness? In *Physical and occupational therapy in pediatrics* 27(2): 5-21.
- Sterba, J. (2007). Does horseback riding therapy or therapist-directed hippotherapy rehabilitate children with cerebral palsy? In *Dev Med Child Neurol.* 49:68-73.
- Strashko, E.Y., Kapustianska, A.A. & Bobyрева, L.E. (2016). Experience of using hippotherapy in complex effects on muscle spirals in children with spastic forms of cerebral palsy. In *Wiad Lek.* 69 (3 pt 2): 527-529.
- Thompson, F., Ketcham, C. J., & Hall, E. E. (2014). Hippotherapy in Children with Developmental Delays: Physical Function and Psychological Benefits. In *Advances in Physical Education*, 4: 60-69.
- WHO, (1980). *The international classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Would, J. (1998). Improved gait in two children with cerebral palsy after hippotherapy: two case reports. In *Scientific and Educational Journal of Therapeutic Riding*, 4: 51-58.
- Zadnikar, M. & Kastrin, A. (2011) Effects of hippotherapy and therapeutic horseback riding on postural control or balance in children with cerebral palsy: a metaanalysis. In *Dev Med Child Neurol* 53: 684-691.

Διαδικτυακή

<http://www.pmr.theclinics.com/>
<https://www.omicsonline.org/>
<http://onlinelibrary.wiley.com/>

Διεθνείς εμπειρίες στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών Χανιώτη Μαρουσώ

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-71 Γενικής & Ειδικής Αγωγής, Σύμβουλος Επαγγελματικού
Προσανατολισμού, Manager Διοίκησης & Οικονομίας, Συγγραφέας. Med.,
Υποψήφια Διδάκτορας.

marousohan@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα ασχολείται με τα χαρισματικά παιδιά, οι εξαιρετές προδιαθέσεις και ικανότητες των οποίων πρέπει να αξιοποιούνται με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Επιπλέον, ενώ τα χαρισματικά παιδιά έχουν την δυνατότητα ταχείας μάθησης, υψηλής αφαιρετικότητας, εξαιρετης μνήμης, ταυτόχρονα κινδυνεύουν από υποεπίδοση και αρνητικά συναισθήματα για τη μάθηση, αν αυτή δεν τα προκαλεί ή δεν καλύπτει τις ανάγκες τους.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε την βελτίωση των δυνατοτήτων και την αξιοποίηση των χαρισματικών παιδιών προβαίνουμε σε μια συγκριτική παράθεση των πολιτικών που έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς. Παραθέσαμε τις ακολουθούμενες πολιτικές στην Αυστραλία, τις ΗΠΑ, την Ανατολική κι Δυτική Ευρώπη, οι οποίες ακολουθούν σε γενικές γραμμές το συνδυασμό πρακτικών (κανονική τάξη, ειδικά σχολεία, ειδικά τμήματα, ομάδες εργασίες) και διαπιστώσαμε ότι όλα τα κράτη τείνουν στην εξάλειψη του διαχωριστικού μοντέλου των ειδικών σχολείων. Προκρίνουν ως καταλληλότερη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κανονική τάξη, ενώ προωθούν τους δύο βασικούς εκπαιδευτικούς τρόπους: την επιτάχυνση που σημαίνει μείωση του χρόνου φοίτησης και τον εμπλουτισμό της ύλης. Η χώρα μας παρά τις προσπάθειες εμφανίζει αρκετές αδυναμίες στην αξιοποίηση αυτών των πρακτικών.

Λέξεις – κλειδιά: Χαρισματικότητα; εκπαιδευτικοί τρόποι; Επιτάχυνση; Εμπλουτισμός; διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

The following bibliographic research deals with charismatic children whose excellent predispositions and abilities must be exploited with appropriate educational policies and practices. In addition, while charismatic children have the ability to learn quickly, have high abstraction and excellent memory, they are at risk of under-performance and negative feelings for learning, if they fail to meet their needs.

In order to see the improvement of the possibilities of the charismatic children and the exploitation of them, we do a comparison of the policies that have been used internationally. We outlined the policies followed in Australia, the US, Eastern and Western Europe, which generally follow a combination of practices (class, special schools, special departments, working groups) and we found that all states tend to eliminate the dividing model of special schools. Most countries prefer the differential teaching as more appropriate and promote the two main ways of teaching: acceleration, which means reducing the time of school attendance and the technique of enriching the teaching material. In Greece, despite our efforts, we have several weaknesses in exploiting these practices.

Keywords: Charisma; educational ways; Acceleration; Enrichment; differential teaching.

1.Εισαγωγή

Η εκπαίδευση έχει διαμορφωτικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, προάγει μέσα από ένα σύνολο ενεργειών την αλήθεια, την ανακάλυψη και την ενίσχυση των δυνατοτήτων, ενώ ταυτόχρονα έχει κοινωνικοποιητικό ρόλο (Smith, 2015). Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση μεριμνά για την συμπερίληψη όλων των παιδιών με δημοκρατικούς όρους, ενώ δίνει έμφαση στην εξατομίκευση, στην υψηλή κατάρτιση και εκμετάλλευση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, διατηρώντας έτσι την παραγωγικότητα και εξασφαλίζοντας την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού (Παπάνης&Γιαβρίμης, 2007).

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια τέτοια μικρή ομάδα. Έχει υπολογιστεί ότι από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού περίπου το 3% - 5% των μαθητών έχουν υψηλές νοητικές ικανότητες και γρηγορότερους και υψηλότερους δείκτες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005). Τα χαρισματικά παιδιά με την δημιουργικότητα τους, τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, την εξαιρετικά υψηλού επιπέδου απόδοση, είτε σε μια σειρά προσπαθειών ή σε ένα περιορισμένο τομέα και τα σχολικά επιτεύγματα πρέπει να εντάσσονται σε ειδικές εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να μη χάσουν αυτά τα δώρα (Fischer&Müller, 2014:29-30) και επιπλέον να μην οδηγηθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό ή εγκαταλείψουν το σχολείο, αν απογοητευτούν από την μη ικανοποίηση των αναγκών τους (Μανωλάκος, 2010: 3-4).

1.1 Διατύπωση του Προβλήματος

Η χαρισματικότητα κάποιων παιδιών πρέπει να αξιοποιείται με ανάλογες πολιτικές εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αυτής της ειδικής ομάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί αφενός αυτά τα παιδιά θα φτάσουν στην προσωπική τους ολοκλήρωση, και αφετέρου γιατί θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ευρύτερες ανάγκες της κοινότητας, καθώς η μελλοντική πορεία κάθε κοινωνίας εξαρτάται από την ανάπτυξη του δυναμικού των νέων της. Για αυτούς τους δύο λόγους πρέπει να προσφέρεται η καλύτερη δυνατή μέθοδος που με ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες αυτών των παιδιών, θα προάγει την ενίσχυση των ταλέντων τους (Freeman, 2002: 2). Προκειμένου να δούμε αν ικανοποιούνται αυτοί οι στόχοι, θα διερευνήσουμε τις πολιτικές των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης. Θα εστιάσουμε τέλος στην Ελλάδα, που φαίνεται ότι δεν αξιοποιεί επαρκώς τις διεθνείς πρακτικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και άρα αυτό το πολύ σημαντικό δυναμικό της χώρας (Μπογδάνου, 2009: 144-145).

1.2 Σκοπός- Στόχος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να φωτίσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που χρησιμοποιούνται από διάφορες χώρες σε διεθνές επίπεδο για την ειδική ομάδα των χαρισματικών παιδιών για να δούμε ποια μοντέλα θεωρούνται κατάλληλα για την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους. Στόχος μας είναι να διακρίνουμε τις αλλαγές των τελευταίων ετών σε αυτό το πεδίο και να διαπιστώσουμε αν αυτές συμφωνούν με τη σύγχρονη απαίτηση της ένταξης και της εξατομίκευσης των προγραμμάτων. Επιπλέον, θα αναφανούν οι αδυναμίες ή και ελλείψεις κάποιων χωρών σε αυτό τον τομέα.

1.3 Αναγκαιότητα- Σημαντικότητα της Έρευνας

Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερη σημαντική, καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει ιδιαίτερη ενασχόληση με το θέμα. Επιπλέον, η διεθνής εμπειρία στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών θα φωτίσει τυχόν αδυναμίες σε διεθνές ή σε ελληνικό επίπεδο και θα αποτελέσει εφελκτήριο περαιτέρω συζήτησης για την βελτίωση των πολιτικών.

1.4 Οριοθέτηση του Προβλήματος

Το ιδιαίτερα επίκαιρο θέμα των εκπαιδευτικών πολιτικών για την αξιοποίηση των υψηλών δυνατοτήτων των χαρισματικών παιδιών οριοθετείται στις ακολουθούμενες πολιτικές των χωρών ΗΠΑ, Αυστραλία, Δυτική και Ανατολική Ευρώπη και Ελλάδα, καλύπτοντας έτσι το μεγαλύτερο μέρος του πλανήτη. Θα επικεντρωθούμε στις πολιτικές ένταξης ή διαχωρισμού και στο πως αυτά τα κράτη συνδυάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση έρευνας

2.1 Εισαγωγή

Η ανασκόπηση που ακολουθεί αφορά στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούν διεθνώς τα κράτη για τα χαρισματικά παιδιά. Οι πολιτικές κινούνται σε δυο επίπεδα: ένταξη σε κανονική τάξη και ειδικά σχολεία (πολιτική διαχωρισμού) και στις πρακτικές της επιτάχυνσης της σχολικής φοίτησης και του εμπλουτισμού. Θα προηγηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου χαρισματικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών.

2.2 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2.2.1 Χαρισματικά παιδιά: εννοιολόγηση και χαρακτηριστικά

Τα χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά, με τις εξαιρετικές ικανότητες, τους γρήγορους ρυθμούς μάθησης τα ιδιαίτερα talenta είχαν ιδιαίτερη αντιμετώπιση από την αρχαία Ελλάδα (θεωρούνταν θεία δώρα) και την αρχαία Κίνα που αξιολογούνταν με εξετάσεις και τοποθετούνταν σε υψηλές θέσεις (Μπογδάνου, 2009: 135-136 και Τσιάμης, 2006: 32-33).

Στα νεότερα χρόνια, η χαρισματικότητα σχετίζονταν με την ευφυΐα- ο υψηλός δείκτης σχετίζονταν με ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα κατά τον Jung. Ο Αμερικανός Terman (αρχές 20^{ου} αιώνα) θεώρησε την ευφυΐα κύριο συστατικό της χαρισματικότητας. Το πρώτο σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης (τεστ Stanford-Binet) επεσήμανε και την χαρισματικότητα κάποιων παιδιών. Μετά το 1940 η χαρισματικότητα εμπλουτίστηκε και με άλλα συστατικά εκτός της ευφυΐας, όπως η δημιουργικότητα και συναισθηματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά (Μπογδάνου, 2009: 136-137).

Έκτοτε θεσπίστηκαν διάφορες θεωρίες ως εργαλείο επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών. Επικρατέστερη είναι η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), κατά την οποία υπάρχουν πολλοί τομείς νοημοσύνης, από τους οποίους μπορεί να εντοπιστεί ένα χαρισματικό παιδί, όπως η Λογική και η Μαθηματική νοημοσύνη, η Οπτική και Χωρική Νοημοσύνη, η Γλωσσική Νοημοσύνη, η Μουσική νοημοσύνη, η Διαπροσωπική νοημοσύνη, η Σωματο-κιναισθητική νοημοσύνη, η Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Σε αυτές συμπεριλήφθη και ένας ακόμη τομέας που έχει να κάνει με την παρακολούθηση της φύσης (νατουραλιστική νοημοσύνη) (Μανωλάκος, 2010: 2).

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την χαρισματικότητα. Σύμφωνα με τους Delisle&Lewis (2003: 35) δίνεται ο εξής ορισμός από το National Association for Gifted Children (NAGC): «Χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα έχει τη θέση μιας γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση. ». Οι Delisle&Lewis (2003: 35) αναφέρουν και τον πιο σύντομο αλλά ακριβή ορισμό που δόθηκε για λογαριασμό του Γραφείου Εκπαίδευσης των ΗΠΑ στο MarlandReport: «χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι παιδιά ή νέοι που εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε τομείς όπως η νόηση, η δημιουργικότητα, η αρχηγική ικανότητα ή συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί τομείς για τους οποίους απαιτούνται υπηρεσίες ή δραστηριότητες που πρέπει να τους δίνονται στα σχολεία, έτσι ώστε να υποστηρίζονται πλήρως οι ικανότητές τους».

Σήμερα, προτείνεται περισσότερο ο όρος «highabilitychildren» (παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης ή ΥΨΙΜ) για παιδιά με αυξημένες δημιουργικές και γνωσιακές-γνωστικές ικανότητες και προδιαθέσεις, που καλύπτουν με γρηγορότερο ρυθμό και μεγαλύτερη αφαιρετικότητα τη διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Μπογδάνου, 2009: 138).

Τα προικισμένα παιδιά παρότι διαφορετικά μεταξύ τους φέρουν κοινά χαρακτηριστικά:

- Ασυνήθιστη εγρήγορση, ακόμα και σε νηπιακή ηλικία
- Γρήγορος ρυθμός μάθησης. Ένα προικισμένο παιδί θέτει τις σκέψεις μαζί και γρήγορα
- Εξαιρετική μνήμη
- Ασυνήθιστα μεγάλο λεξιλόγιο και σύνθετη δομή της πρότασης για την ηλικία
- Προηγμένη κατανόηση των αποχρώσεων των λέξεων, των μεταφορών και των αφηρημένων ιδεών
- Απολαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, ειδικά με αριθμούς και πάζλ
- Συχνά αυτοδίδακτες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από την προσχολική ηλικία
- Βαθιά και έντονα συναισθήματα και αντιδράσεις
- Μεγάλος βαθμός ευαισθησίας
- Η σκέψη είναι αφηρημένη, σύνθετη, λογική και διορατική
- Τάση προς τον ιδεαλισμό και αίσθηση της δικαιοσύνης από νεαρή ηλικία
- Ανησυχία για τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και τις αδικίες
- Μεγαλύτερη διάρκεια προσοχής και έντονη συγκέντρωση
- Έμπνευση του παιδιού από τις δικές του σκέψεις - ονειροπόλος
- Εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σε γρήγορο ρυθμό και με λίγη πρακτική εξάσκηση
- Αναζήτηση ερωτήσεων διερεύνησης
- Ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων (ή και ακραία εστίαση σε έναν τομέα)
- Εξαιρετικά αναπτυγμένη περιέργεια
- Ενδιαφέρον να πειραματίζεται και να κάνει τα πράγματα διαφορετικά
- Τοποθέτηση ιδεών ή πραγμάτων μαζί όταν αυτά δεν είναι τυπικά

- Ασυνήθιστη αίσθηση του χιούμορ
- Επιθυμία να οργανώνει τα άτομα / πράγματα μέσω παιχνιδιών ή σύνθετων σχημάτων
- Ζωντανές φαντασιώσεις (φανταστικοί συμπαίκτες όταν βρίσκονται στο νηπιαγωγείο) (NAGC, χ.χ.).

Ωστόσο υπάρχουν και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι:

- Αρνητική στάση στη μάθηση, όταν δεν ασχολούνται με αντικείμενα που τα ενδιαφέρουν.
- Ροπή προς την ανία και στα συμπεριφορικά προβλήματα, όταν δεν βρίσκουν κάποια πρόκληση σε αυτά που διδάσκονται.
- Τάσεις απογοήτευσης αν δεν καλύπτονται οι υψηλοί τους στόχοι.
- Αν δεν ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες δεξιότητες τους, πιθανόν να εμφανίσουν γενική υποεπίδοση.
- Αν απορριφτούν από τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν επιθετικότητα, άγχος και επιλέγουν να απομονωθούν.
- Ανάγκη προσοχής από τους ενήλικους.
- Τελειομανία και μεγαλύτερος βαθμός αυτοκριτικής, αλλά και μεγαλύτερη απογοήτευση, λόγω των μη ρεαλιστικών τους στόχων ή λόγω υπερεκτίμησης των δεξιοτήτων τους (Μπογδάνου, 2009: 140-141 και Μανωλάκος, 2010: 3-4).

3. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Διεθνώς επικρατούν δύο εκπαιδευτικοί τρόποι. Ένας τρόπος αφορά την παρακολούθηση των χαρισματικών παιδιών μαθημάτων πιο προχωρημένων από την τάξη στην οποία εντάσσονται νομοθετικά για να ολοκληρώσουν τη σχολική τους μάθηση. Αυτός ο τρόπος αφορά στην επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης. Υπάρχει και ο τρόπος του εμπλουτισμού του προγράμματος προς διδασκαλία, που συνίσταται στον εμπλουτισμό της ύλης για να αυξηθούν οι μαθησιακές εμπειρίες των χαρισματικών παιδιών και να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ικανότητες που διαθέτουν. Αυτή η αξιοποίηση μπορεί να γίνει και εκτός της σχολικής τάξης. Από αυτούς τους τρόπους προκύπτουν οι εξής πρακτικές: 1)Κανονική τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με παιδοψυχολόγο τροποποιεί (διαφοροποιεί) το πρόγραμμα διδασκαλίας, εμπλουτίζοντας το στο επίπεδο της αφαίρεσης και της θεματικής έκτασης, ενώ παράλληλα διδάσκει την ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον εισάγει τη δημιουργικότητα στη διδακτική πράξη. 2) Ειδικά σχολεία για τους χαρισματικούς μαθητές, που μπορεί να εστιάζουν σε θεματικές όπως η μουσική ή ο αθλητισμός. 3)Ειδικά τμήματα, στα οποία για κάποιες ώρες οι χαρισματικοί μαθητές παρακολουθούν κάποια πιο προχωρημένα μαθήματα ή ακόμη αναλαμβάνουν πρότζεκτ που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα τους ή δραστηριότητες που προάγουν την κρίση τους. 4)Συγκρότηση ομάδων βάσει των ικανοτήτων ή των γνώσεων που οι μαθητές θέλουν να αποκτήσουν, που αποτελεί μια σημαντική πρακτική που δεν πρέπει να στερεί την αλληλεπίδραση του χαρισματικού παιδιού με τους συμμαθητές του, γιατί έτσι κοινωνικοποιείται καλύτερα (Μανωλάκος, 2010: 6-7).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η βασική έκφανση της εκπαιδευτικής μέριμνας για όλους τους μαθητές που παρουσιάζουν αποκλίσεις. Όλα τα παιδιά πρέπει να ικανοποιούν τις ανάγκες τους στη μάθηση. Για αυτό και δεν συνιστάται κατά τη γνώμη του η τακτική της δημιουργίας αυτόνομων τάξεων υποδοχής. Αυτή η πολιτική συνίσταται στην παρακολούθηση εκ μέρους των χαρισματικών παιδιών κάποιων ωρών εκτός της κοινής τάξης.

Είναι δεδομένο σήμερα ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλείται μόνο να παρέχει ίσες ευκαιρίες, αλλά και διαφορετικές, αναλόγως με την κλίση, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι η διαφοροποιημένη διδασκαλία στοχεύει σε παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα καταστήσουν τη μάθηση των χαρισματικών παιδιών ενδιαφέρουσα και θα επιφέρει αυξημένη συμμετοχικότητα. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν στο διδακτικό περιεχόμενο και πλαίσιο, στις δραστηριότητες που προάγουν την ανάπτυξη των μαθητών και στην αναπαράσταση της νέας γνώσης (Μανωλάκος, 2010: 5-6).

3.1. Συγκριτική παράθεση εμπειρίας για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών σε διεθνές επίπεδο

Οι παρεμβάσεις για τα χαρισματικά παιδιά στην Αυστραλία κυμαίνονται σε δύο άξονες: σχεδιασμός προγράμματος σπουδών και οργανωτική δομή. Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών αναφέρεται στη διαφοροποίηση του ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες. Η οργανωτική δομή αναφέρεται σε επιλογές ομαδοποίησης βάσει της ικανότητας των προικισμένων παιδιών και σε πλήρως επιλεκτικά σχολεία (AustralianParliament, 2001: 47). Περισσότερη έμφαση, ελλείψει τροποποιημένης οργανωτικής δομής, δίνεται στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών μέσα στην τάξη, που αφορά τέσσερις τομείς: 1) Περιεχόμενο: Περιλαμβάνει τις ιδέες, τις έννοιες και τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στους μαθητές. Για να γίνει το περιεχόμενο πιο κατάλληλο για τους προικισμένους μαθητές, πρέπει να είναι πιο περίπλοκο, αφηρημένο, ποικίλο και οργανωμένο διαφορετικά. 2) Διαδικασία: αφορά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το περιεχόμενο στους μαθητές και αυτό περιλαμβάνει τον τύπο ερωτήσεων και τις ψυχικές και σωματικές δραστηριότητες που αναμένονται από αυτούς. Για να είναι η διαδικασία πιο κατάλληλη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει το απαιτούμενο επίπεδο σκέψης, το ρυθμό διδασκαλίας και τον τύπο προσέγγισης που χρησιμοποιείται. 3) Η φύση των προϊόντων, που επίσης μπορεί να τροποποιηθεί. 4) Μαθησιακό περιβάλλον, που θέτει στο επίκεντρο τους μαθητές και όχι τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία, είναι ανοικτό και περίπλοκο, προκρίνει την αποδοχή, και ενθαρρύνει την υψηλή κινητικότητα (AustralianParliament, 2001: 47-48).

Στις ΗΠΑ η εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Αν και το ομοσπονδιακό δίκαιο αναγνωρίζει τα χαρισματικά παιδιά και τις μοναδικές ανάγκες τους, δεν έχει ειδικές διατάξεις για την εξυπηρέτηση αυτών των παιδιών. Έτσι, επί του παρόντος, η εκπαίδευση αυτών των παιδιών εξαρτάται από την τοπική ηγεσία. Υπάρχει όμως μια πληθώρα προγραμμάτων στα δημόσια σχολεία. Σύμφωνα με το Γραφείο Πολιτικών Δικαιωμάτων του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, το 2011-12 περίπου 3,2 εκατομμύρια μαθητές παρακολούθησαν αυτά τα προγράμματα (NAGC, 2013). Σύμφωνα με την Winner (2012: 77-78) ένα εξαιρετικά ταλαντούχο παιδί που παρακολουθεί τέτοια προγράμματα κοινωνικοποιείται, αλλά δεν λαμβάνει προχωρημένη μάθηση. Παρόλα αυτά αφενός τα χαρισματικά παιδιά έχουν διαφορετικές ικανότητες το καθένα οπότε δεν γίνεται να υπάρξουν ειδικά σχολεία για κάθε περίπτωση. Άλλωστε αυτό θα ήταν ιδιαίτερα κοστοβόρο. Για αυτό ξεκινούν τα προγράμματα στην ηλικία των εννιά ετών. Αν ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι το παιδί προχωρά, του γίνονται ακαδημαϊκά τεστ στην γλώσσα και την αριθμητική. Επιπλέον, αν μπορεί να παρακολουθεί για δύο φορές την εβδομάδα προγράμματα εκτός σχολείου σε μια ομάδα με άλλα χαρισματικά παιδιά, συνεχίζει σε ειδικότερες βαθμίδες.

Σύμφωνα με τους Fischer&Müller (2014:37) στη Γερμανία χρησιμοποιούνται δύο μοντέλα για την εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών: αυτό της

επιταχυνόμενης μάθησης και του εμπλουτισμού, δηλαδή της σε βάθος μάθησης. Αυτά τα μοντέλα εκκινούνται άμεσα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών υψηλής ικανότητας. Η επιταχυνόμενη μάθηση για παράδειγμα απαιτεί την γρήγορη ταχύτητα επεξεργασίας, ενώ η σε βάθος μάθηση απαιτεί υψηλή ικανότητα επεξεργασίας. Αυτές οι δύο έννοιες είναι ωστόσο στενά συνδεδεμένες και αλληλοεπιδρώμενες. Οι μορφές επιτάχυνσης επιτρέπουν να ολοκληρωθεί γρηγορότερα το κανονικό πρόγραμμα σπουδών, οπότε έχουμε συμπίεση του προγράμματος σπουδών και άρα μικρότερο χρόνο εκπαίδευσης. Στην μάθηση του εμπλουτισμού υπάρχουν προσθήκες και επεκτάσεις στο κανονικό (παράλληλο πρόγραμμα σπουδών), ή γίνεται εμβάθυνση στο πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να μειωθεί ο συνολικός χρόνος της σχολικής φοίτησης (Fischer&Müller, 2014:37). Επιπλέον, η γερμανική εκπαίδευση για ταλαντούχους μαθητές δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτο-ρυθμιζόμενη διά βίου μάθηση. Για αυτό χρησιμοποιεί τον "Εμπλουτισμό Τύπο-I " που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στα δικά τους ατομικά ενδιαφέροντα μέσω γενικών ερευνητικών Δραστηριοτήτων. Ο "εμπλουτισμός τύπου II" μεταφέρει τις δραστηριότητες εκπαίδευσης σε ομάδες, ο " Εμπλουτισμός Τύπου-III " διεξάγει έρευνες μικρών ομάδων σε πραγματικά προβλήματα. Μάλιστα το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα ομοσπονδιακά κράτη (Fischer&Müller, 2014:38).

Στα «νέα» ομοσπονδιακά κράτη της Γερμανίας παρέχεται ένα ειδικό πρόγραμμα σπουδών και ποικιλία εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα σήμερα στην Ανατολική Γερμανία υπάρχουν 26 ειδικά σχολεία. Η σημαντικότητα του ανταγωνισμού για την Γερμανία αντικατοπτρίζεται στους περιφερειακούς και κρατικούς διαγωνισμούς, τις διεθνείς Ολυμπιάδες, τους γλωσσικούς αγώνες, τον πανευρωπαϊκό διαγωνισμό «Ευρώπη στο σχολείο» κ.α. (Freeman, 2002: 81-82).

Η Αγγλία δίνει επίσης έμφαση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Προωθεί την εξατομικευμένη μάθηση, που αφορά την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις προσωπικές ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για τα προικισμένα παιδιά αυτό περιλαμβάνει: 1) Αποτελεσματική μαθησιακή αξιολόγηση, αξιοποίηση της προηγούμενης μάθησης και διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων. 2) Μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη που προωθούν την επιτάχυνση, τον εμπλουτισμό και την επέκταση, ως μοναδικές ευκαιρίες για ανεξάρτητη μάθηση. 3) Εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων σε δραστηριότητες εκτός τάξης και σε πραγματικό περιβάλλον. 4) Αυξημένη πρόκληση των χαρισματικών παιδιών στις περιοχές των δυνατοτήτων τους και υποστήριξη τους στη γλώσσα. 5) Αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών και παροχή όλων των ευκαιριών (Nationalarchives.gov.uk, 2008: 7). Από το 2003 το εφαρμοσμένο πρόγραμμα EiC συμπεριέλαβε όλα τα πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία σε όλες τις κατά τόπους περιοχές της Αγγλίας. Διοριστήκαν συντονιστές για την εφαρμογή της πολιτικής και δημιουργήθηκε η εθνική ακαδημία για ταλαντούχους νέους (NAGTY), που παρέχει μια σειρά ευκαιριών για την ένταξη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των θερινών σχολείων, των φόρουμ συζητήσεων και των διήμερων εργαστηρίων. Εισήχθησαν από το 2008 διαφορετικά προγράμματα διδασκαλίας και εκμάθησης και υπήρξαν προγράμματα εμπλουτισμού (CaseyandKoshy, χ.χ.: 7-8). Υπάρχουν επίσης ανεξάρτητα ειδικά σχολεία που παρέχουν μια ισχυρή ακαδημαϊκή εκπαίδευση και μια εξειδικευμένη κατάρτιση, όπως μουσικά, αθλητικά και χορού (Moore, 2006).

Στην Αυστρία τη δεκαετία του 1990 τα προικισμένα παιδιά, όπως και οι αργά εκπαιδευόμενοι, αναγνωρίζονταν ως εκπαιδευόμενοι με συγκεκριμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Το 1999 δημιουργήθηκε ένα αυστριακό Κέντρο Έρευνας και Υποστήριξης για τα Ταλαντούχα παιδιά, με στόχο την παροχή

συστήματος υποστήριξης. Το 2006 επιτράπηκε η έγκαιρη είσοδος τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Από το 2009 το Υπουργείο Παιδείας υποχρέωσε όλα τα αυστριακά σχολεία να αναπτύξουν τις δυνατότητες των ταλαντούχων παιδιών. Οι βασικές αρχές για την προαγωγή του ταλέντου επικεντρώνονται στην ισχυροποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών με αμερόληπτο τρόπο, ενσωματώνοντας τους ταλαντούχους μαθητές στη γενική σχολική κουλτούρα. Τα σχολεία θα πρέπει να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το ταλέντο, να εφαρμόζουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα και να παρέχουν ανατροφοδότηση με τρόπο που ενισχύει τα κίνητρα. Η κύρια ιδέα είναι η εξατομικευμένη εκπαίδευση και η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός. Η σχολική νομοθεσία ορίζει ότι τα προικισμένα παιδιά μπορούν να παραβλέψουν τάξεις, να απελευθερωθούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση, να παρακολουθήσουν μαθήματα σε πανεπιστήμια από την ηλικία των 15 ετών. Η συνηθέστερη εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών βρίσκεται μέσα στα κανονικά μαθήματα. Προωθεί τον εμπλουτισμό, τα εργαστήρια και ενισχύει τη μάθηση με προγράμματα σχετικά με τη γλώσσα, τα μαθηματικά, την επιστήμη, τη μουσική ή τον αθλητισμό. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια σχολεία που προτιμούν το διαχωρισμένο μοντέλο εκπαίδευσης των προικισμένων παιδιών. Επιπλέον, οργανώνονται θερινά σχολεία για τα προικισμένα παιδιά (Reid, Boettger, 2015: 160-161).

Στο Βέλγιο τα περισσότερα κανονικά σχολεία αναγνωρίζουν την υψηλή ικανότητα και χρησιμοποιούν την επιτάχυνση και έργα εμπλουτισμού. Κατά τη διάρκεια των διακοπών, οι ιδιωτικοί διοργανωτές παρέχουν μαθήματα στις σύγχρονες γλώσσες, τον αθλητισμό, τη δημιουργική γραφή κ.α. Υπάρχουν επίσης ετήσιοι Βελγικοί Ολυμπιακοί Αγώνες στα μαθηματικά, στη φυσική, τη χημεία, τις σύγχρονες γλώσσες κ.α. και διοργανώνονται διήμερα σεμινάρια είναι διαθέσιμα για εκπαιδευτικούς σχετικά με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Freeman, 2002: 84).

Ο ρωσικός πολιτισμός συνδέεται με ένα πάθος για το ταλέντο πριν από την Κομμουνιστική Επανάσταση το 1917, όπου λειτουργούσαν υψηλού επιπέδου ειδικά σχολεία. Η σοβιετική εκπαίδευση για ταλαντούχους μέχρι την περεστρόικα τόνισε τον εμπλουτισμό σε τομείς, όπως τα μαθηματικά και τις επιστήμες, με σημαντικές διακρίσεις στις Ολυμπιάδες. Τα προικισμένα παιδιά είτε τοποθετούνταν σε ειδικά σχολεία είτε εγγράφονταν σε ειδικά προγράμματα. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αλλάζει η πολιτική της κλειστής εκπαίδευσης για ταλαντούχους και διατέθηκαν προγράμματα σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως προγράμματα υποδοχής και εμπλουτισμού, ενώ τα ειδικά σχολεία είναι πλέον λίγα και αφορούν εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές. Χρησιμοποιείται η επιτάχυνση, η εξατομικευμένη εκπαίδευση, η ψυχολογική στήριξη, η δημιουργικότητα και η επικοινωνιακή μάθηση. Η Ρωσία έχει εκτεταμένο δίκτυο εξωσχολικών δραστηριοτήτων, θερινά σχολεία και προγράμματα και είναι χαρακτηριστικό ότι η παλιά γενιά ταλαντούχων μαθητών διδάσκει τη νέα (Freeman, 2002: 102-105).

Στην Ελλάδα ως μια πρώτη κίνηση για την ισχυροποίηση των ενδιαφερόταν και των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών ήταν η ίδρυση των μουσικών και αθλητικών σχολείων που έγινε το 1990 (Λιάσκα, 2016: 8). Από το 2000 και βάσει των ευρωπαϊκών διακηρύξεων δημιουργήθηκαν νέες εκπαιδευτικές δομές για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι χαρισματικοί μαθητές εντάχθηκαν με ειδική νομοθεσία (Ν 3699/2008) στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Γάκη & Αντωνίου, 2016: 175). Η Ευέλικτη Ζώνη που θεσπίστηκε το 2002 από το ΥΠΕΠΘ επίσης στήριζε τα παιδιά με ταλέντα λόγω της διαθεματικής προσέγγισης και των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Την επόμενη χρονιά γίνονται κάποια επιπλέον

βήματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών με την δημοσίευση των νέων ΑΠΣ και ΔΕΠΣ και με την επιπλέον ίδρυση των καλλιτεχνικών σχολείων (Λιάσκα, 2016: 8).

Παρόλα αυτά, η Ελλάδα υστερεί σε σχέση με άλλες χώρες στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Είναι χαρακτηριστική η καθυστέρηση ακόμη και στον προσδιορισμό της έννοιας χαρισματικότητα, που έγινε μόλις το 2003, όπως και η έλλειψη σχετικών ερευνών. Ενώ υπάρχουν διάφορες εκπαιδευτικές παροχές που μπορούν να εφαρμοστούν και την περίπτωση της ειδικής ομάδας των χαρισματικών παιδιών, που καλύπτουν το 2% του πληθυσμού, αυτές δεν εφαρμόζονται. Θα μπορούσαν να υπάρχει και στην Ελλάδα το μοντέλο της επιτάχυνσης ή οι ειδικές τάξεις απασχόλησης ή η δημιουργία ομάδων σε κανονική τάξη ή ακόμη και ειδικά σχολεία. Όμως υπάρχει μεγάλη ή και ανύπαρκτη αναγνώριση της χαρισματικότητας τέτοιων παιδιών, ενώ η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει αγκιστρωμένη στον μέσο όρο (Μπογδάνου, 2009: 144-145).

4. Αποτελέσματα συγκριτικής μελέτης από την διεθνή εμπειρία για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Η διεθνής εμπειρία στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών εμφανίζει συνδυασμό εκπαιδευτικών τρόπων. Στην Αυστραλία δεν δίνεται έμφαση στα επιλεκτικά σχολεία αλλά στην διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών. Πρόκειται για ένα ανοικτό σύστημα (AustralianParliament, 2001: 47-48). Οι ΗΠΑ παρά την ποικιλία των ομοσπονδιακών της κρατών της διαθέτει ποικίλα προγράμματα στα δημόσια σχολεία που βαθμιαία οδηγούν το παιδί σε ειδικότερες βαθμίδες. Δεν είναι δε υπέρ της πολιτικής δημιουργίας ειδικών σχολείων (Winner, 2012: 77-78).

Στη Γερμανία χρησιμοποιείται το μοντέλο της επιταχυνόμενης μάθησης και του εμπλουτισμού, όπου υπάρχουν επεκτάσεις στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών ή εμπάθυνση, χωρίς να μειώνεται ο χρόνος φοίτησης (Fischer&Müller, 2014:37). Υπάρχουν ειδικά προγράμματα σπουδών, ειδικά σχολεία (ιδίως στην Ανατολική Γερμανία) και δίνεται έμφαση στον ανταγωνισμό μέσω Ολυμπιάδων και άλλων αγώνων(Freeman, 2002: 81-82). Η Αγγλία προωθεί την εξατομικευμένη μάθηση και τα προγράμματα εμπλουτισμού. Υπάρχουν δε εργαστήρια και θερινά σχολεία, αλλά και ανεξάρτητα ειδικά σχολεία (Nationalarchives.gov.uk, 2008: 7, CaseyandKoshy, χ.χ.: 7-8, Moore, 2006).

Η Αυστρία συνήθως εντάσσει τα χαρισματικά παιδιά στα σχολεία κανονικής φοίτησης, αν και κάποια σχολεία ακολουθούν το διαχωριστικό μοντέλο. Δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εκπαίδευση, την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό (Reid, Boettger, 2015: 160-161). Στο Βέλγιο χρησιμοποιείται η επιτάχυνση και ο εμπλουτισμός, τα έξτρα καλοκαιρινά μαθήματα από ιδιώτες διοργανωτές και ο ανταγωνισμός (τοπικοί αγώνες και ολυμπιάδες)(Freeman, 2002: 84).

Στην Ρωσία υπήρχε η νοοτροπία της τοποθέτησης των χαρισματικών παιδιών σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικά προγράμματα, αλλά από το 1990 αυτή η κλειστή πολιτική αντικαταστάθηκε από την ένταξη σε όλα τα σχολεία, με προγράμματα υποδοχής, εξατομίκευση, επιτάχυνση, εμπλουτισμό. Λειτουργούν ακόμη θερινά σχολεία και πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες (Freeman, 2002: 102-105).

Κλείνοντας, η χώρα μας είχε ξεκινήσει το 1990 μια πολιτική ισχυροποίησης των ιδιαίτερων κλίσεων των παιδιών με τα αθλητικά και μουσικά σχολεία. Οι χαρισματικοί μαθητές θεωρήθηκαν ειδική ομάδα το 2000, αλλά η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στο μέσο όρο δεν αξιοποιεί τις πρακτικές της

επιτάχυνσης, της εμβάθυνσης ή ακόμη και των ειδικών σχολείων (Λιάσκα, 2016: 8, Γάκη & Αντωνίου, 2016: 175, Μπογδάνου, 2009: 144-145).

5. Συμπεράσματα

Τα χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά προσεγγίστηκαν αρχικά βάσει του δείκτη ευφυΐας. Η μονομέρεια αυτή αντικαταστάθηκε από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα που η χαρισματικότητα εμπλουτίστηκε και με άλλα συστατικά (δημιουργικότητα, στοιχεία προσωπικότητας, αυτόνομους τομείς της ευφυΐας, όπως τη Λογική και Μαθηματική νοημοσύνη, τη Γλωσσική Νοημοσύνη, την Οπτική και Χωρική Νοημοσύνη κ.α.). Σήμερα για την υψηλή αφαιρετικότητα, την ταχεία εκμάθηση, την εξαιρετική μνήμη, το ευρύ φάσμα των ενδιαφερόντων, τη σύνθετη οργάνωση και τις αυξημένες δεξιότητες των χαρισματικών παιδιών προτιμάται ο όρος «highabilitychildren» (Μανωλάκος, 2010, Μπογδάνου, 2009, Delisle&Lewis 2003, NAGC, χ.χ.).

Επειδή όμως τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να αποκτήσουν απογοήτευση και αρνητικότητα για τη μάθηση αν δεν καλύπτονται τα ενδιαφέροντα τους και να φτάσουν μέχρι την υποεπίδοση (Μπογδάνου, 2009) έχουν διαμορφωθεί δύο εκπαιδευτικοί τρόποι: η επιτάχυνση (σμίκρυνση σχολικής φοίτησης) και ο εμπλουτισμός της ύλης. Έτσι ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να διδάσκεται σε κανονική τάξη με διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας (πολιτική ένταξης) ή σε ειδικό σχολείο (πολιτική διαχωρισμού) ή σε ειδικά τμήματα ή μέσα σε μικτές ομάδες με εργασίας (Μανωλάκος, 2010, Ματσαγγούρας, 2005).

Κανένα από τα κράτη που εξετάσαμε, όπως η Αυστραλία, οι ΗΠΑ, η Δυτική και Ανατολική Ευρώπη, δεν ακολουθεί μια μεμονωμένη εκπαιδευτική πρακτική, αλλά προτιμά το συνδυασμό πρακτικών, δίνοντας έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κανονική τάξη και όχι στη διαχωριστική τάση των ειδικών σχολείων. Προωθεί δε την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας προσανατολισμένη στο μέσο όρο δεν αξιοποιεί επαρκώς αυτές τις πρακτικές για τα χαρισματικά παιδιά.

6. Πρωτοτυπία έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Δεδομένης της έλλειψης ερευνών και της μειωμένης ενασχόλησης στη χώρα μας για τα χαρισματικά παιδιά (Μπογδάνου, 2009: 144), η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι προσθέτει στην υπάρχουσα γνώση. Ακόμη, η διεθνής εμπειρία στην χαρισματική εκπαίδευση θα αποτελέσει εφελκυστικό για την αξιοποίηση των διεθνών πρακτικών και στη χώρα μας.

Θα είχε ενδιαφέρον να υπάρξουν μελλοντικές εμπειρικές έρευνες για την προτίμηση της ενταξιακής ή διαχωριστικής πολιτικής στη χώρα μας, προκειμένου να κατατεθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών ή και των ιθυνόντων της εκπαίδευσης, ώστε να υιοθετηθεί η καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική για τα χαρισματικά παιδιά, ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ιδιαίτερες ικανότητες τους και να αναπτυχθεί η χώρα σε γνωστικό, οικονομικοκοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Γάκη, Α. & Αντωνίου, Σ. (2016). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016, 172-186, <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.842> Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από https://www.researchgate.net/publication/321172882_Pote_ta_charismatika_paidia_p_rousiadzoun_chamele_epidose/fulltext/5a137d4d4585158aa3e62fab/321172882_Pote_ta_charismatika_paidia_p_rousiadzoun_chamele_epidose.pdf?origin=publication_detail.

Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε στις 18/3 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Manolakos.pdf/.

Ματσαγγούρας, Η. (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Εφημερίδα Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 19/3 από <http://www.kathimerini.gr/216292/article/epikairothta/ellada/oi-ypoyhfioid-ainstain-twn-sxoleiwn>

Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 12. Ανακτήθηκε στις 18/3 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf>.

Λιάσκα, Ε. (2016). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών*. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/228/193>.

Παπάνης Ε., Γιαβρίμης, Π. (χ.χ.). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα -Greek Social Research*. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/1_03.html.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Australian Parliament, (2001). *The Education of Gifted and Talented Children*. Ανακτήθηκε στις 19/3/2018 από https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Education_Employment_and_Workplace_Relations/Completed_inquiries/1999-02/gifted/report/contents.

Casey, R. and Koshy, V. (χ.χ). *Gifted and Talented Education: The English Policy Highway at a Crossroads?* BrunelUniversity, UK. Ανακτήθηκε στις 20/3 από <http://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/8266/2/Fulltext.pdf>.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Fischer, C. & Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany - In: *CEPS Journal* 4 (2014) 3, S. 31-54 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-96162.

Freeman, J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. Ανακτήθηκε στις 21/3/18 από http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_one.pdf.

Moore, J. (2006). *The specialist schools giving talented pupils a chance to shine*. Ανακτήθηκε στις 21/3/18 από <https://www.telegraph.co.uk/education/2016/04/04/the-specialist-schools-giving-talented-pupils-a-chance-to-shine/>.

National Association for Gifted Children, NAGC), (χ.χ.). *Common Characteristics of Gifted Individuals*. Ανακτήθηκε στις 20/3 από <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/my-child-gifted/common-characteristics-gifted-individuals>.

National Association for Gifted Children, NAGC), (2013). *Gifted Education in the U.S.* Ανακτήθηκε στις 19-3-18 από <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us>.

Nationalarchives.gov.uk (2008). *Identifying gifted and talented learners – getting started*. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110907134700/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Getting%20StartedWR.pdf>.

Reid, E., Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. DOI: 10.18355/PG.2015.4.2.158-171. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από https://www.researchgate.net/publication/282133674_GIFTED_EDUCATION_IN_VARIOUS_COUNTRIES_OF_EUROPE.

Smith, M. (2015). *What is education? A definition and discussion*. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από <http://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/>

Winner, E. (2012). Gifted Children. *ParentEdge* | May - June 2012. Ανακτήθηκε στις 20/3/18 από http://www.gifted.gr/documents/useful-documents/Gifted_children.pdf.

Η σημασία της ανάπτυξης των εκτελεστικών λειτουργιών στην προσχολική ηλικία

Δρ Σοφία Χαρίτου¹, μέλος ΕΔΙΠ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού- Εργαστήριο Προσαρμοσμένης Κινητικής Δραστηριότητας/ Αναπτυξιακών και Κινητικών Διαταραχών

¹sofhar@phed.uoa.gr

Περίληψη

Η ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών (αυτοσυγκράτηση, εργαζόμενη μνήμη και γνωστική ευελιξία) στην προσχολική ηλικία θεωρείται θεμελιώδους σημασίας, καθώς πρόκειται για γνωστικές λειτουργίες, που είναι πάρα πολύ στενά συνδεδεμένες με τη σχολική ετοιμότητα, ενώ σχετίζονται όχι μόνο με δεξιότητες που αφορούν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (π.χ. μαθηματικά, ανάγνωση), αλλά και με τη θετική ψυχική και σωματική υγεία. Δραστηριότητες, που ενισχύουν τις εκτελεστικές λειτουργίες είναι αυτές που κυρίως είναι προσανατολισμένες στην κίνηση, όπως τα παραδοσιακά παιχνίδια, οι παραδοσιακές πολεμικές τέχνες (π.χ. taekwondo), η φυσική δραστηριότητα ή δραστηριότητες που συνδυάζουν άσκηση και έλεγχο του νου (π.χ. γιόγκα). Η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, που θα αναπτύσσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να είναι εστιασμένη στο τρίπτυχο ΞΕΡΩ/ ΚΑΝΩ/ ΕΙΜΑΙ, καθώς και στη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών, ώστε να ενισχύουν τη χαρά, την υπερηφάνεια, τη δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: εκτελεστικές λειτουργίες; μεταγνωστικές στρατηγικές; σχολική ετοιμότητα; προσχολική εκπαίδευση

Abstract

Developing executive functions (inhibition, working memory and cognitive flexibility) at preschool age can be fundamental, as they are cognitive functions that are closely connected to school readiness. Additionally, they are related to skills for future academic success (e.g. mathematics, reading), but also to positive psychological and physical health. Activities that enhance executive functions are those that are oriented to movement, like traditional games, martial arts (e.g. taekwondo), physical activity or activities that combine physical exercise and mindfulness (e.g. yoga). Designing curricula that will develop executive functions at preschool age should be focused on the KNOW/ DO/ BE triplet, along with teaching metacognitive strategies that will boost children's happiness, pride, creativity and self-confidence.

Keywords: executive functions; metacognitive strategies; school readiness; preschool education

1. Εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions)

1.1. Ορισμός των εκτελεστικών λειτουργιών

Οι βασικές εκτελεστικές λειτουργίες είναι:

1. Η αυτοσυγκράτηση, δηλαδή α) ο αυτοέλεγχος, η αντίσταση στους πειρασμούς και η αντίσταση στην παρόρμηση και β) ο έλεγχος παρεμβολών, δηλαδή η επιλεκτική προσοχή και η γνωστική αυτοσυγκράτηση (Diamond, 2012;2013;2014).

2. Η εργαζόμενη μνήμη, δηλαδή η ικανότητα να συγκρατείς πληροφορίες στο μυαλό και να τις επεξεργάζεσαι νοητικά, όπως η ανακάλυψη συσχετίσεων μεταξύ ιδεών και γεγονότων, η αναπροσαρμογή του σχεδιασμού ή της σκέψης, η μετάφραση οδηγιών σε σχέδια δράσης, καθώς και νοητικές μαθηματικές πράξεις (Diamond, 2012;2013;2014).

3. Η γνωστική προσαρμοστικότητα, δηλαδή η ικανότητα να σκέφτεσαι με δημιουργικό τρόπο, να βλέπεις τα πράγματα μέσα από διαφορετικές προοπτικές και να προσαρμόζεσαι ευέλικτα σε διαφορετικές συνθήκες ή σε αναπάντεχα προβλήματα (Diamond, 2012;2013;2014).

Έτσι, λοιπόν, πρόκειται για γνωστικές λειτουργίες, που βοηθούν το άτομο να χρησιμοποιεί νοητικές αναπαραστάσεις, να σκέφτεται προτού ενεργήσει, να αντιμετωπίζει καινούργιες και μη προβλέψιμες προκλήσεις, να μπορεί να αντιστέκεται στους πειρασμούς, και τέλος να είναι ικανό να εστιάζει την προσοχή του (Diamond, 2012;2013;2014).

1.2. Σημασία των εκτελεστικών λειτουργιών στη ζωή του ανθρώπου

Εξαιτίας της φύσης τους, αλλά και των λειτουργιών που επιτελούν, οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για:

1. Σχολική ετοιμότητα
2. Σχολική επιτυχία
3. Επαγγελματική και οικογενειακή επιτυχία
4. Ψυχική και σωματική υγεία

Η εργαζόμενη μνήμη σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα στα μαθηματικά, με την απόκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γενικότερα με την ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλη τη σχολική ηλικία. Ο έλεγχος των παρεμβολών σχετίζεται σημαντικά με την έκβαση στην ενήλικη ζωή (τα άτομα ήταν πιο συγκεντρωμένα, λιγότερο παρορμητικά και πιο επίμονα στους στόχους τους, κέρδιζαν περισσότερα χρήματα, είχαν πιο ευτυχισμένους γάμους). Επίσης, αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα παχυσαρκίας, ασχολούνταν περισσότερο με δραστηριότητες σωματικής ευεξίας κι είχαν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα (Diamond, 2012; 2014; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Diamond&Lee, 2011).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι φτωχές εκτελεστικές λειτουργίες συνδέονται με κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα ψυχικής υγείας. Τα άτομα που παρουσιάζουν φτωχές εκτελεστικές λειτουργίες φαίνεται να έχουν περισσότερα προβλήματα με χρήση ή και κατάχρηση ουσιών, με το νόμο, με τη χρήση βίας ή παρουσιάζουν συναισθηματικές εκρήξεις. Επίσης οι φτωχές εκτελεστικές λειτουργίες συνδέονται με διαταραχές όπως η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, οι διαταραχές συμπεριφοράς, το σύνδρομο υπερκινητικότητας/διάσπασης της προσοχής, η κατάθλιψη, η σχιζοφρένεια κ.α. (Diamond, 2012; 2014; Diamond, και συν., 2007; Diamond&Lee, 2011).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι παιδιά που προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου φαίνεται να εμφανίζουν φτωχότερες εκτελεστικές λειτουργίες, ακόμα κι όταν αυτές συγκρίνονται με άλλες γνωστικές λειτουργίες (Diamond, 2012; 2014; Diamond, και συν., 2007; Diamond&Lee, 2011).

1.3. Δραστηριότητες που βελτιώνουν τις εκτελεστικές λειτουργίες

1. Εξάσκηση μέσω ειδικά σχεδιασμένων παιχνιδιών Η/Υ. Ειδικά η εργαζόμενη μνήμη ή η συλλογιστική σκέψη ωφελούνται από τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων παιχνιδιών στον Η/Υ και μάλιστα τα οφέλη παραμένουν ακόμα και 6 μήνες μετά την εξάσκηση (Holmes, Gathercole, & Dunning, 2009; Holmes, Gathercole, Place, Dunning, Hilton, & Elliott, 2010).

2. Φυσική δραστηριότητα και ιδιαίτερα σε παιχνίδια αερόβιας ικανότητας, που όμως χρειάζονται σκέψη και άρα ανάπτυξη στρατηγικών π.χ. μπάσκετ ή ποδόσφαιρο. Σε αυτές τις περιπτώσεις παρουσιάστηκε βελτίωση στη γνωστική προσαρμοστικότητα και στη δημιουργικότητα περισσότερο από ότι σε παραδοσιακά προγράμματα φυσικής αγωγής (Davis και συν., 2011; Kamijo και συν., 2011).

3. Πολεμικές τέχνες και πιο συγκεκριμένα η εξάσκηση στο TaeKwonDo έδειξε ότι τα παιδιά βελτιώνουν όλες τις εκτελεστικές λειτουργίες καθώς και τις νοητικές μαθηματικές πράξεις. Η εξάσκηση στο TaeKwonDo ωφέλησε περισσότερο τα μεγαλύτερα παιδιά (τετάρτη και πέμπτη δημοτικού) και λιγότερο τα παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού. Επίσης, ωφελήθηκαν περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια (Lakes&Hoyt, 2004).

4. YOGA ή εξάσκηση της επίγνωσης (mindfulness). Η χρήση της γιόγκα βελτίωσε όλες τις εκτελεστικές λειτουργίες, ιδιαίτερα στα παιδιά 7-9 χρονών και κυρίως αυτά που αρχικά εμφάνιζαν φτωχότερες εκτελεστικές λειτουργίες. Μάλιστα φάνηκε η εξάσκηση στη γιόγκα να έχει μεγαλύτερα οφέλη από τη φυσική δραστηριότητα, που όμως δεν περιείχε επίγνωση (π.χ. τρέξιμο) (Flook και συν., 2010; Manjunath&Telles, 2001).

2. Αναλυτικά προγράμματα και εκτελεστικές λειτουργίες

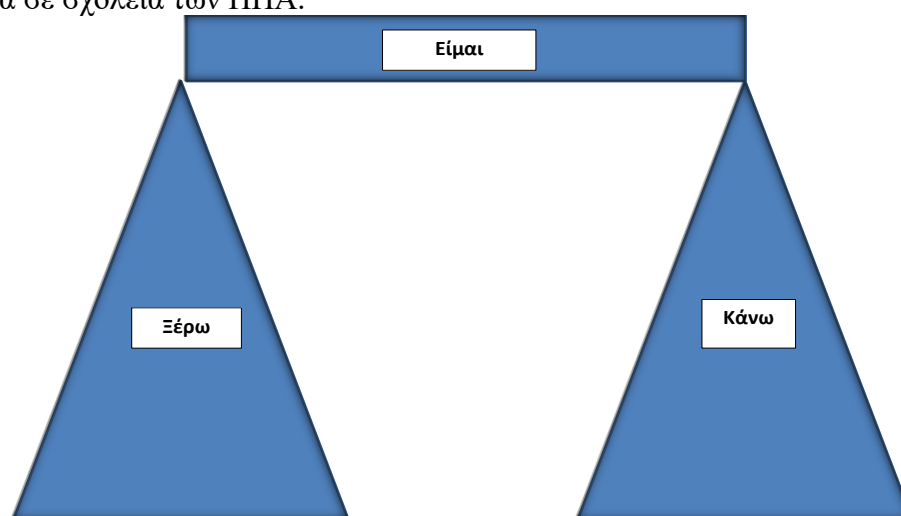
2.1. Παραδείγματα αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας, που στοχεύουν στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών

- Toolsofthemind: Το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στη δουλειά του Vygotsky και πιο συγκεκριμένα στο σημείο του φανταστικού κοινωνικού παιχνιδιού μέσω μίμησης και παίξιμο ρόλων. Το φανταστικό παιχνίδι αναπτύσσει τις εκτελεστικές λειτουργίες, καθώς τα παιδιά φτιάχνουν δικά τους σενάρια, αυτοσχεδιάζουν, μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους και πρέπει να θυμούνται το ρόλο τους (Bodrova&Leong, 2007 στο: Diamond&Lee, 2011; Diamondetal., 2007).
- Montessori: Η ίδια η Montessori δεν ασχολήθηκε με την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών, όμως, κύριο στοιχείο του παιδαγωγικού συστήματος που ανέπτυξε είναι η «κανονικοποίηση» των μαθητών, δηλαδή η μετάβασή τους από την αναρχία, την παρόρμηση, την έλλειψη προσοχής και την εξάρτηση από έναν ενήλικα στην αυτοπειθαρχία, στην τάξη, στην ηρεμία και στην ανεξαρτητοποίηση (Cohen, Kulic, &Kulic, 1982 στο: Diamond&Lee, 2011; Greenwood, Delquadri, &Hall, 1989; Lillard&Else-Quest, 2006).

2.2. Βασικά στοιχεία ενός αναλυτικού προγράμματος προσχολικής ηλικίας, που στοχεύει στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών

Το νηπιαγωγείο πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή στη μάθηση. Να δίνει στους μαθητές του τα απαραίτητα κίνητρα και τα κατάλληλα υλικά ώστε από μόνα τους τα παιδιά να επιλύουν προβλήματα. Όταν το περιβάλλον της τάξης είναι υποστηρικτικό κι όχι επικριτικό, τότε ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών και η ενστικτώδης διάθεσή τους για ανακάλυψη νέας μάθησης, νέων προσωπικών ορίων, νέων λαθών. Δραστηριότητες που προκαλούν τη χαρά, την περηφάνια, την αυτοπεποίθηση είναι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες. Παρακάτω αναπτύσσονται τρία απαραίτητα στοιχεία δόμησης ενός **μη παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος**. Το επίκεντρο είναι ο μαθητής, το μαθησιακό του στυλ και το συναίσθημα που εισπράττει από τη μαθησιακή

διαδικασία. Αναπτύχθηκε από τις Drake&Burns (2004) και έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε σχολεία των ΗΠΑ.



Τα στοιχεία του αναλύονται ως εξής:

- **Ξέρω:** πρόκειται για γεγονότα που συνδέονται με θεματικές (είτε μεμονωμένων ακαδημαϊκών αντικειμένων, είτε διαθεματικών ακαδημαϊκών αντικειμένων) και καταλήγουν σε κατανόηση βαθιά και διαρκής (Drake&Burns, 2004).
- **Κάνω:** ο μαθητής ξεκινά με δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να επαναλαμβάνουν την ήδη υπάρχουσα γνώση. Στη συνέχεια αποκτούν συγκεκριμένες δεξιότητες για το κάθε ακαδημαϊκό αντικείμενο και τέλος φθάνουν σε δεξιότητες που ουσιαστικά παράγουν γνώση, γενικεύονται οι δεξιότητες αυτές σε όλα τα ακαδημαϊκά αντικείμενα και συνθέτουν γνώση κατάλληλη για την πραγματική ζωή (Drake&Burns, 2004).
- **Είμαι:** αποτελείται από συμπεριφορές, από τα πιστεύω του ατόμου και από ενέργειες. Ουσιαστικά συνδέονται με την κατεύθυνση της εκπαίδευσης. Τι είδους μαθητές προετοιμάζει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Drake&Burns, 2004).

Η σύνδεση αυτών των τριών στοιχείων μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος, που η ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών θα αποτελεί το μέσο. Δηλαδή, ένα πρόγραμμα που θα προωθεί την αυτενέργεια στη μάθηση και θα παρέχει κίνητρα για την ανακάλυψή της. Η αυτοσυγκράτηση, η εργαζόμενη μνήμη και η γνωστική προσαρμοστικότητα θα βρίσκονται στο επίκεντρο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, που όμως θα διαχέονται διαθεματικά σε όλα τα ακαδημαϊκά αντικείμενα. Η αποσπασματική και κατακερματισμένη γνώση δε βοηθούν στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που συνδέονται με την πραγματική ζωή.

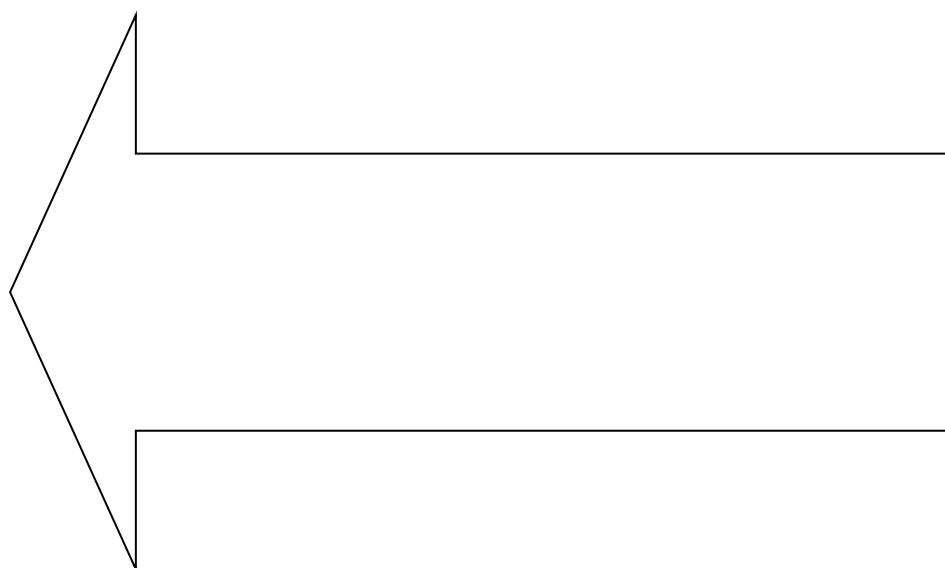
2.3. Η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών στην εκπαίδευση

Η μεταγνώση αφορά στη γνώση των ίδιων των παιδιών σχετικά με το ΠΩΣ αυτά μαθαίνουν, όπως και ΠΟΙΕΣ στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να επιτύχουν (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1982).

Η διδασκαλία στρατηγικών, που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν (μεταγνωστικές στρατηγικές) έχουν σαν αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών. Η γνώση του γιατί, που, πότε και πώς, όπως και η κατανόηση του μαθησιακού τους προφίλ (δυνατά σημεία-

αδύναμα σημεία) οδηγεί τους μαθητές να αισθάνονται πιο ικανοί, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ώστε σιγά- σιγά να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Meltzer, 2014).

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα επιτυχημένο παράδειγμα ανάπτυξης της ακαδημαϊκής επιτυχίας, όπου βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι στρατηγικές για τις γνωστικές λειτουργίες (Meltzer, Basho. Reddy, & Kurkul, 2015):



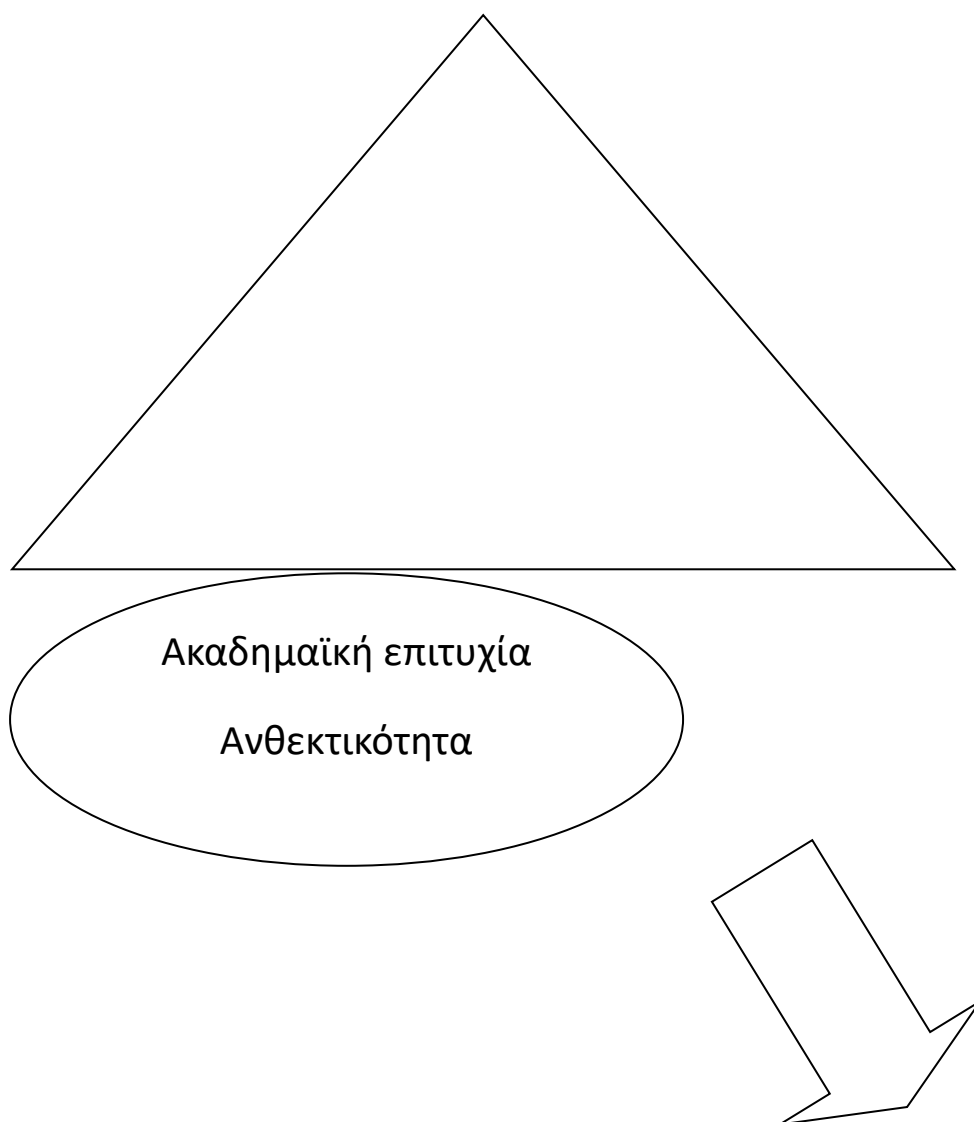
Παρακίνηση

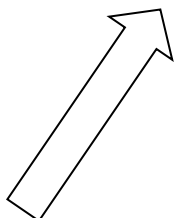
Προσπάθεια

Επιμονή

Αυτογνωσία

Στρατηγικές για τις γνωστικές
λειτουργίες





Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές που είναι σχετικές με τις εκτελεστικές λειτουργίες, αυτό που ουσιαστικά μαθαίνουν είναι να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να επικεντρώνονται στην προσπάθειά τους να τους επιτύχουν, ενώ αυτορρυθμίζουν κατάλληλα τις διαδικασίες, που αφορούν στον γνωστικό τομέα, στην προσοχή και στο συναίσθημα. Ο τρόπος διδασκαλίας μετατοπίζεται από τον δασκαλοκεντρικό, αλλά και από τον μαθητοκεντρικό (έτσι τουλάχιστον όπως εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση). Ο δάσκαλος/ η δασκάλα αποτελούν ουσιαστικά τον διάμεσο ανάμεσα στη μάθηση και στους/στις μαθητές/τριες τους. Αναπτύσσονται νέοι τρόποι διδασκαλίας, όπου η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών αποτελεί μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

1. **Σκόπιμη διδασκαλία (intentional teaching):** ξέρουμε γιατί διδάσκουμε αυτό που διδάσκουμε. Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν αυτού του είδους τη διδασκαλία είναι ξεκάθαροι, γιατί επιλέγουν κάθε φορά συγκεκριμένη στρατηγική για να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους. Χρησιμοποιούν στρατηγικές που στηρίζονται στην έρευνα και στην εκπαιδευτική θεωρία. Οι μαθησιακοί τους στόχοι είναι φιλικόι προς το παιδί και απολύτως ξεκάθαροι (Kryza, 2014).
2. **Διάφανη διδασκαλία (transparent teaching):** ξέρουν οι μαθητές γιατί διδάσκουμε, αυτά που διδάσκουμε. Σε αυτό το είδος διδασκαλίας, διδάσκουμε

με τους μαθητές και όχι αυτούς. Κάθε στιγμή γνωστοποιείται η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, πώς και γιατί αυτές θα τους χρησιμεύσουν για να γίνουν δια βίου μαθητές κι όχι απλά για να περάσουν κάποια τεστ ή τις τάξεις (Kryza, 2014).

3. Δραστηριότητες που βελτιώνουν τις εκτελεστικές λειτουργίες στο νηπιαγωγείο

Με βάση όσα έχουν προαναφερθεί, το είδος των δραστηριοτήτων, που μπορούν να βελτιώσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες, τουλάχιστον στην τάξη του νηπιαγωγείου, είναι αμέτρητες. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι τομείς, ακόμα και του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος, που βελτιώνουν κατά πολύ τις εκτελεστικές λειτουργίες. Κυρίως, όταν η ανάπτυξή τους μπαίνει στο επίκεντρο των στόχων μας.

Έτσι, λοιπόν, τέτοιοι τομείς μπορεί να είναι:

- Μουσική
- Δραματοποίηση
- Παραδοσιακά παιχνίδια
- Ακρόαση παραμυθιών
- Θεατρικό παιχνίδι
- Τραγούδι
- Ρυθμικές ασκήσεις

3.1. Παράδειγμα δραστηριότητας που αναπτύσσει τις εκτελεστικές λειτουργίες

Παρουσιάζεται πιο κάτω ένα πρακτικό παράδειγμα με στοχοθεσία, που μετατοπίζεται από τους στόχους, π.χ. της μουσικής ή της δραματοποίησης, στους στόχους ανάπτυξης συγκεκριμένων εκτελεστικών λειτουργιών.

Θέμα δραστηριότητας: **Ζώα και ο τρόπος που περπατάνε**

- Επιλέγουμε μαζί με τα παιδιά ζώα τα οποία παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στον τρόπο που περπατάνε (π.χ. φίδι, βάτραχος, ελέφαντας, καγκουρό κοκ) (χρήση μεταγνώσης).
- Διαβάζουμε για αυτά και ο καθένας με τη σειρά του προσθέτει πληροφορίες για το περπάτημά τους (αυτοπειθαρχία & εργαζόμενη μνήμη).
- Όλοι μαζί δραματοποιούμε το περπάτημα κάθε ζώου. Μετακινούμαστε στο χώρο χωρίς ο ένας να πέφτει στον άλλον.
- Αλλάζουμε τον τρόπο βάδισης των ζώων (π.χ. το φίδι χοροπηδάει σαν το βάτραχο, ο ελέφαντας πετάει σαν πουλί κοκ.). Οι αλλαγές προτείνονται από τα παιδιά (γνωστική ευελιξία).
- Χορεύουμε στο ρυθμό του βαδίσματος των ζώων (π.χ. αργός ρυθμός για τον ελέφαντα, γρήγορος ρυθμός για το ποντίκι κοκ.).
- Αναγνωρίζουμε εικόνες των ζώων που έχουμε επιλέξει (εργαζόμενη μνήμη).
- Μετακινούμαστε στο χώρο με όποιο βάδισμα ζώου θέλουμε ακολουθώντας οδηγίες (π.χ. 3 βήματα μπροστά, 4 βήματα δεξιά κοκ.).

Γίνεται φανερό ότι με μία μόνο θεματική εμπλέκονται πολλά διαφορετικά ακαδημαϊκά αντικείμενα και αναπτύσσονται όλες οι εκτελεστικές λειτουργίες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και η φαντασία του/τις εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν ένα νέο πεδίο έρευνας, κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ερευνητικά έχει διαφανεί η μεγάλη σημασία τους στην ισορροπημένη ανάπτυξη του ατόμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Diamond, A. (2012). Activities and Programs that Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), pp 335- 341 doi: 10.1177/09637214124553722

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, pp135-168. Ανακτήθηκε 01/07/2013 από www.annualreviews.org.

Diamond, A. (2014). Executive Functions: Insights Into Ways to Help More Children Thrive. *Zero to Three*, 35(2), 9- 17.

Kryza, K. (2014). Practical Strategies for Developing Executive Functioning Skills for ALL Learners in the Differentiated Classroom. In: Goldstein, S. & Naglieri, J.A. (Eds). *Handbook of Executive Functioning* (pp 523- 554). NY: Springer

Meltzer, L. (2014). Teaching Executive Functioning Processes: Promoting Metacognition, Strategy Use, and Effort. In: Goldstein, S. & Naglieri, J.A. (Eds). *Handbook of Executive Functioning* (pp 445- 472). NY: Springer

Meltzer, L., Basho, S., Reddy, R., & Kurkul, K. (2015). The Role of Mentoring in Fostering Executive Function, Effort, and Academic Self-Concept. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 2(2), pp 91- 123.

Brown, A.L, Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J.C. (1982) *Learning, Remembering, And Understanding*. Technical Report No. 244, Center for the Study of Reading, University of Illinois, pp 1- 257. Ανακτήθηκε στις 01/06/2018 από https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17511/ctrstreadtechrepv01982i00244_opt.pdf

Drake, S. M., & Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333, pp 959- 964. Ανακτήθηκε στις 04/03/2015 από www.sciencemag.org.

Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371-383. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.371>

Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). The Early Years: Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, pp 1893- 1894. DOI: 10.1126/science.1132362

Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 317, pp 1387. Doi: 10.1126/science.1151148

Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, J.M., Galla, B.M., Kaiser- Greenland, S., Locke, J. et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive function in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, pp 70- 95.

Manjunath, N.K. & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian Journal of Physiological Pharmacology*, 45, pp 351- 354.

Lakes, K.D. & Hoyt, W.T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, pp283- 302.

Holmes, J., Gathercole, S.E., & Dunning, D.L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12, F9- F15.

Holmes, J., Gathercole, S.E., Place, M., Dunning, D.L., Hilton, K.A., & Elliott, J.G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts on training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Psychology*, 24, pp 827- 836.

Davis, C.L., Tomporowski, P.D., McDowell, J.E., Austin, B.P., Miller, P.H., Yanasak, N.E. et al. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized controlled trial. *Health Psychology*, 30, pp 91- 98.

Kamijo, K., Pontifex, M.B., O'Leary, K.C., Scudder, M.R., Wu, C.-T., Castelli, D.M., et al. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14, pp 1046- 1058.

«Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική

Χριστίδου Θεανώ¹ & Χριστίδου Μαρία²

1.Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2.Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

Περίληψη

Κατά τα παρελθοντικά έτη η δυσλεξία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ακολουθώντας τα εννοιολογικά πρότυπα της ιατρικής επιστημολογίας, περιγράφηκε μέσα από μονοδιάστατες αιτιοκρατικές μεταβλητές και εξισώθηκε με μονοπαραγοντικές προσεγγίσεις, οι οποίες αφενός της προσέδωσαν αρνητικό περιεχόμενο και αφετέρου επικέντρωσαν το εύρος των παρεμβάσεων στην ιατρική διαμεσολάβηση. Εντούτοις, σήμερα οι ψυχοπαιδαγωγικές περιγραφικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν τη δυσλεξία ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο μη αιτιακού χαρακτήρα για την υπέρβαση του οποίου καθίσταται αναγκαία η διδακτική διαμεσολάβηση. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας να διερευνήσει και να παρουσιάσει εκείνες τις πρακτικές, οι οποίες δύνανται μέσα από τη συμπεριληπτική αξιολογία τους να συμβάλλουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στην ενίσχυση του γνωστικού και κοινωνικο-συναισθηματικού ρεπερτορίου του παιδιού με δυσλεξία, αμβλύνοντας παράλληλα πιέσεις κοινωνικού και ακαδημαϊκού αποκλεισμού. Υποστηρίζεται συμπερασματικά πως μέσω των συμπεριληπτικών πρακτικών θα μπορέσουν όχι μόνο να αντισταθμιστούν τα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα του παιδιού με δυσλεξία αλλά και να ενθαρρυνθεί το όραμα ενός κοινωνικά δίκαιου, ευπρόσδεκτου και φιλικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία; δυσλεξικό παιδί; Συμπερίληψη; Εκπαιδευτικός; συμπεριληπτικές πρακτικές; κοινωνική δικαιοσύνη

Abstract

In past years dyslexia in the educational context, following the conceptual models of medical epistemology, has been described through one-dimensional deterministic variables and has been equated to single-factor approaches, which on the one hand, attributed (to dyslexia) negative content and, on the other hand, focused the range of interventions on the medical meditation. However, today psychopedagogical descriptive approaches recognize dyslexia as a multifactor phenomenon of non-causative nature, for the overcoming of which it is needed the didactic mediation. Therefore, this study attempts through the critical review of the relevant literature to explore and highlight those practices, which through their inclusive axiology can contribute in the most effective way to the strengthening of the cognitive and socio-

emotional repertoire of the child with dyslexia, simultaneously mitigating social and academic exclusionary pressures. It is, therefore, argued that through inclusive practices not only the socio-cognitive deficits of the child with dyslexia can be counterbalanced but also the vision of a socially just, welcoming and friendly school.

Keywords: dyslexia; dyslexic child; Inclusion; Teacher; inclusive practices; social justice

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο εκπαιδευτικό νεωτερισμό ο όρος της δυσλεξίας ή εναλλακτικά της ειδικής ή εξελικτικής-αναπτυξιακής δυσλεξίας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες του παιδιού στην πρόσκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων στους τομείς της ανάγνωσης, της (ορθο)γραφημένης γραφής, της αριθμητικής ή του μαθηματικού υπολογισμού (Πόρποδας, 1997; Παντελιάδου, 2000; Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002; Στασινός, 2015; 2016). Αν και σήμερα η δυσλεξία περιγράφεται ως (ειδικό) αναπτυξιακό έλλειμμα νευρολογικής υπαιτιότητας, που αφορά μια πολύ συγκεκριμένη περιοχή ή τομέα εξαιτίας του οποίου παρουσιάζεται ισχυρή αναντιστοιχία μεταξύ της γλωσσικής επίδοσης του παιδιού και της νοητικής του ανάπτυξης, στο παρελθόν η εννοιολόγηση της δυσλεξίας αποτέλεσε αντικείμενο έντονης διαπάλης μεταξύ της ιατρικής και της ψυχολογικής επιστημολογίας με αποτέλεσμα η απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, η εξιχνίαση πιθανών γενεσιουργών παραγόντων αλλά και η κατάρτιση παρεμβατικών στρατηγικών να καθίσταται μια άκρως αντιπαραθετική διαδικασία (International Dyslexia Association, 2016; Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με τα πρότυπα της ιατρικής επιστημολογίας, τα οποία στηρίχθηκαν στην αρχή του αποκλεισμού, η δυσλεξία περιγράφηκε με πρόσημα αρνητικού και αιτιοκρατικού περιεχομένου, τα οποία επικεντρώθηκαν κατά αποκλειστικότητα σε εις άτοπον απαγωγή εννοιολογικά επιχειρήματα (*τι δεν είναι παρά τι ακριβώς είναι η δυσλεξία*) (Thomson, 1984; Seymour, 1986; Fletcher, 2009). Υπό το πρίσμα των ιατρικών προτύπων ο όρος της δυσλεξίας ακολούθησε μονοπολικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, ανάγοντας την ύπαρξη της σε μονοπαραγοντικές μεταβλητές αναφορικές είτε της εγκεφαλικής βλάβης είτε της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος είτε ακόμη της κληρονομικής προδιάθεσης (Αυλίδου-Δόικου, 2002). Ως εκ τούτου, η δυσλεξία συνταυτίστηκε με παθολογικά φαινόμενα του γραπτού λόγου, τα οποία όχι μόνο της προσέδωσαν χαρακτηριστικές της ιατρικής προσέγγισης επωνυμίες (ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη, συγγενής λεξική τύφλωση, στρεμοφοβία κ.α.) αλλά παράλληλα περιόρισαν και το εύρος των στρατηγικών παρέμβασης στην ιατρική διαμεσολάβηση, αμβλύνοντας συνακόλουθα κάθε προοπτική ευχερούς μετουσίωσης των παρεμβάσεων σε σχολική πρακτική με έκδηλα λειτουργικά αποτελέσματα (Στασινός, 2015; 2016). Αντιπροσωπευτικός της άνωθεν προσέγγισης ορισμός είναι αυτός της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας της Νευρολογίας των Η.Π.Α σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία συνίσταται σε «διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιосуστατική προέλευση» (Crichtley, 1970, p.11).

Ωστόσο, η παραπάνω εννοιολογική απόπειρα γρήγορα αποτέλεσε αντικείμενο έντονης κριτικής λόγω του αρνητικού και μη λειτουργικού περιεχομένου της καθώς

θεωρήθηκε πως όχι μόνο αδυνατούσε να προσδώσει μια κοινά αποδεχόμενη επεξήγηση στους όρους της «συμβατικής διδασκαλίας», της «επαρκούς νοημοσύνης» και της «κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας» αλλά και περιγραφικές κατευθύνσεις σε θέματα κλινικής πρακτικής (Rutter, 1978). Προς την κατεύθυνση του αποκλεισμού κινείται επίσης και ο ορισμός της δυσλεξίας που υιοθετήθηκε από το αμερικανικό νόμο PL94-142 (United States Education for All Handicapped Children Act, PL94-142, 1975), σύμφωνα με τον οποίο η Δυσλεξία αποτελεί:

διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις κύριες ψυχολογικές διαδικασίες στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής...δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα τα οποία είναι κυρίως το αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής μειονεξίας, ή της νοητικής υστέρησης ή της συναισθηματικής διαταραχής, ή του περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού μειονεκτήματος. (Cline&Frederickson, 2009, p.358)

Οι Cline&Frederickson (1999) λαμβάνοντας υπόψη τον παραδοσιακό χαρακτήρα των μέχρι τότε υφιστάμενων ερμηνευτικών προσεγγίσεων τούς άσκησαν δριμεία κριτική, υποστηρίζοντας πως μέσω αυτών επιτυγχάνεται ο αποκλεισμός των δυσλεξικών μαθητών, που προέρχονται από υπο-εκπροσωπούμενες γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδες, όχι μονάχα εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτισμικών κριτηρίων αλλά και των νοητικών (Cline&Frederickson, 2009). Πιο ειδικά, ο συνυπολογισμός της νοητικής παραμέτρου στον ορισμό της δυσλεξίας συνόψισε ως βασικό κριτήριο αναγνώρισής της την παρατηρούμενη αναντιστοιχία μεταξύ του νοητικού πηλίκου και της σχολικής επίδοσης του παιδιού στα γλωσσικά μαθήματα (Στασινός, 2015) με αποτέλεσμα, όπως σημειώνει ο Δράκος (1999), τον αποκλεισμό από τη θεραπεία και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας εκείνων των μαθητών με δείκτη νοημοσύνης κατώτερο του 90.

Στον αντίποδα των παραπάνω προσεγγίσεων οι εκπρόσωποι της ψυχοπαιδαγωγικής κοινότητας σε μια προσπάθεια να καλύψουν τις υφιστάμενες αστοχίες των επαγγελματιών της ιατρικής κινήθηκαν σε περιγραφικούς προσανατολισμούς, επιδιώκοντας την αναλυτική χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της δυσλεξίας και τον προσανατολισμό του επαγγελματικού ζήλου σε θέματα διδακτικής πρακτικής (Στασινός, 2015; 2016). Χαρακτηριστικός ορισμός είναι αυτός της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (British Psychological Society, 1999) σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία:

είναι φανερή όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή/και ορθογραφία λέξεων αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης σ' "επίπεδο λέξεων" και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες. Διαμορφώνει τη βάση για μια προγραμματισμένη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τη διδασκαλία. (British Psychological Society, 1999, p.64)

Βάσει της άνωθεν προσέγγισης η δυσλεξία δεν περιγράφεται ως παθολογική διαταραχή αλλά ως μια σοβαρή και επίμονη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία θα πρέπει να αναζητηθεί στην εξελικτική ακολουθία των αναγνωστικών ικανοτήτων του παιδιού με δυσλεξία (Snowling, 1987; Riddick, 2001). Απομακρύνοντας μονοπαραγοντικές αιτιοκρατικές μεταβλητές (Gjessing&Karlsen, 1989), η ψυχοπαιδαγωγική και συνάμα πολυπαραγοντική προσέγγιση φαίνεται να κατέχει χρηστική προέκταση δεδομένου πως εστιάζει στην αναλυτική περιγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού με δυσλεξία, υπογραμμίζοντας παράλληλα την αναγκαιότητα κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα ανθίσταται σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Στασινός, 2015; 2016).

Διαφαίνεται, συνεπώς, πως η διεπιστημονικότητα της δυσλεξίας, δομημένη άλλοτε με όρους αιτιοκρατικής και άλλοτε περιγραφικής υπόστασης, δίκαια προσδίδει στη φύση αυτής το χαρακτήρα ενός πολύπλοκου φαινομένου. Ωστόσο, αν και στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται πως συνιστά ένα ατομικό συνεχές φαινοτυπικής διακύμανσης, το οποίο δεν εξαλείφεται στον χρόνο (British Dyslexia Association, n.d.; Reid, 2007), οι O' Connoretal., (2015) και Στασινός (2015; 2016), υποστηρίζουν πως η δυσλεξία δύναται να βελτιωθεί και μάλιστα αποτελεσματικά μέσα από την έγκαιρη διάγνωση και την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το παραπάνω πολυπολικό προφίλ της δυσλεξίας μαρτυρά τη καθοριστικότητα του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού και συνάμα μετατοπίζει το έργο της υποστήριξης του σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό συμπεριληπτικά διακείμενο προς την ετερότητα του δυσλεξικού μαθητή (Riddick, 2001; Στασινός, 2015; 2016). Η διαχείριση της ετερότητας με όρους συμπερίληψης εξισώνεται με την προσπάθεια για τροποποίηση των διαμεσολαβητικών κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλοντικών επιδράσεων (π.χ. μεθόδων διδασκαλίας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού) με απώτερο σκοπό την ολιστική και συνάμα παιδοκεντρική αντιμετώπιση των οικείων δυσκολιών (Riddick, 2001). Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ως μια προσπάθεια εξελικτικού και μη τερματικού χαρακτήρα (Αγγελίδης, 2011), η οποία όπως σημειώνει ο Booth (1996) αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της μάθησης και της συμμετοχής όλων των σπουδαστών στο σχολείο της γειτονιάς τους μέσα από τη μείωση του αποκλεισμού τους από τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π) και την πολιτισμική ζωή του σχολείου.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλεξίας επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε φορέα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης και συγκεκριμένα συμπεριληπτικής διαμεσολάβησης, η εν λόγω ανασκοπική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει και εν συνεχεία να παρουσιάσει εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες μέσα από την κοινωνικά δίκαιη αξιολογία τους δύναται να συμβάλλουν στην ολόπλευρη υποστήριξη των οικείων μαθητών τόσο σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων όσο και κοινωνικο-συναισθηματικών. Υποστηρίζεται πως οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές θα μπορέσουν μέσα από τον εκμηδενισμό πιέσεων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού όχι μόνο να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά για τις κοινωνικο-γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία αλλά και να καλωσορίσουν την ετερότητα στους κόλπους της επίσημης εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τοιούτο τρόπο το όραμα των σχολείων προς τη συνεκτικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού, δημοσιευμένου στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα, σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης των παιδιών με δυσλεξία. Εκτός από έντυπο πρωτότυπο ακαδημαϊκό υλικό (επιστημονικά συγγράμματα) αξιοποιήθηκε και πρωτότυπο ψηφιακό υλικό, το οποίο αντλήθηκε από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, Jstor, PubMed, ResearchGate, SageJournals, Taylor&FrancisOnline, WileyOnlineLibrary και UnesDoc προκειμένου να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν με κριτική διάθεση τα κρίσιμα σημεία της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με το θέμα της μελέτης. Βασική στρατηγική για τη διευκόλυνση της ηλεκτρονικής αναζήτησης αποτέλεσε η δόμηση λέξεων κλειδιών (Πίνακας1), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη με

συνδυασμούς άνω των τριών λέξεων κλειδιών για τη μέγιστη δυνατή εξυπηρέτηση του σκοπού της εργασίας.

Πίνακας 2 Λέξεις κλειδιά για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Δυσλεξία και; δυσλεξικό παιδί και;

συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπεριληπτικό σχολείο, συμπεριληπτική πρακτική, συμπεριληπτική υποστήριξη, συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, συμπεριληπτική διδακτική, παιδοκεντρική διδακτική, συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική πρακτική, κοινωνική δικαιοσύνη

Αποτελέσματα

Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία δεν εξαφανίζονται κατά την αναπτυξιακή τους πορεία. Τουναντίον μεταφέρονται και στην ενήλική ζωή τους, διατηρώντας τον επίμονο χαρακτήρα τους (Byring&Michellsson, 1984; Bruck, 1990; Riddick, 1996; Jacobson, 1999; Shaywitzetal., 1999). Παρένθετα, έρευνες παγκόσμιας κλίμακας επιβεβαιώνουν τον πολυσχιδή χαρακτήρα των οικείων δυσκολιών, υπογραμμίζοντας πως τα παιδιά με δυσλεξία δεν υπολείπονται μονάχα στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους συμμαθητές τους της ίδιας αναπτυξιακής ηλικίας αλλά και στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τα εμπειρικά δεδομένα μαρτυρούν πως τα παιδιά με δυσλεξία συχνά εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα στην αυτοπεποίθηση, στη σύναψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στην κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα υψηλότερα επίπεδα εσωστρέφειας, άγχους, κατάθλιψης, θυματοποίησης/bullying και αρνητικής αυτό-εικόνας ως αργοί και τεμπέληδες (Gonzalez-Piendaetal., 2000; Heiervangetal., 2001; Humphrey, 2002; McNulty, 2003; Undheim, 2003; Burden, 2005; Alexander-Passe, 2006; Lackayeetal., 2006).

Ωστόσο, παρά τον πολυπολικό χαρακτήρα των οικείων δυσκολιών οι Ο' Connoretal., (2015) σημειώνουν πως η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών δύναται να προκαλέσει πρόδηλες αποτελεσματικές επιδράσεις στους μαθητές με δυσλεξία, οδηγώντας τους σε ισχυρότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, σε καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική υγεία όπως και σε μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές με κοινωνικά δίκαιη αξιολογία αναφέρονται στο καλωσόρισμα όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονίας τους ανεξάρτητα της ακαδημαϊκής τους ικανότητας (Unesco, 2015) ή των άλλων βιούμενων διαφοροποιητικών τους γνωρισμάτων (Unesco, 1990; 1994; Αγγλίδης, 2011). Περιγράφουν σε μια ολιστική προσέγγιση παρά μια μεμονωμένη αλλαγή, η οποία συνταυτίζεται με την κίνηση των σχολείων σε έναν παιδοκεντρικό προσανατολισμό βάσει του οποίου όλοι οι μαθητές δικαιούνται να προσεγγίσουν το μέγιστο δυνατικό δυναμικό τους τόσο σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών (Unesco, 2005).

Εντούτοις, πέρα από την κατάλληλη διδακτική διαμεσολάβηση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού με δυσλεξία εξίσου καθοριστική κρίνεται και η έγκαιρη διάγνωσή της από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσα από την καθημερινή παρατήρηση των κιναισθητικών και γνωστικών συμπεριφορών του παιδιού της οικείας ομάδας δύναται να εντάξει το τελευταίο σε ομάδα υψηλού κινδύνου. Η σημαντικότητα της έγκαιρης διάγνωσης έγκειται στο γεγονός πως ο εγκέφαλος των μικρότερων ηλικιακά παιδιών είναι περισσότερο «ευμάλακτος» και συνεπώς η πρόωπη παρεχόμενη υποστήριξη εγκυμονεί ακόμη πιο

ευοίωνες προοπτικές αντιμετώπισης δεδομένου πως οι «κακές» αναγνωστικές συνήθειες δεν αποτελούν ακόμη καλά εδραιωμένο χαρακτηριστικό (Shaywitz, 2008; Στασινός, 2015; 2016).

Σε επίπεδο παρέμβασης, από την άλλη, αφετηρία της εκπαιδευτικής προσπάθειας τίθεται η αναγνώριση των αναγκών, των δυνατοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών με δυσλεξία με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός παιδοκεντρικού και φιλικού μαθησιακού περιβάλλοντος, απαλλαγμένου από τιμωρίες και προκαταλήψεις, το οποίο όντας συμπεριληπτικά διακείμενο προς την ετερότητα των μαθητών, θα παρέχει σε όλους τους σπουδαστές του (με και χωρίς ετερότητες) ίσες και νοηματοδοτούμενες ευκαιρίες συμμετοχής στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά δρώμενα του σχολείου (Unesco, 1994; Peer&Reid, 2001; Στασινός, 2015; 2016).

Βέβαια, αν και τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την έλλειψη ύπαρξης αυτονομίας ή και κατάλληλου χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ευέλικτων και υποστηρικτών προς τη δυσλεξία προσεγγίσεων (Didaskalou&Vlachou, 2004), η υιοθέτηση συμπεριληπτικών και παιδοκεντρικών κατευθύνσεων, συμπεριλαμβανομένων της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της ενθάρρυνσης της διαμαθητικής αλληλεπίδρασης, της παροχής πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης, της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης των προσπαθειών του μαθητή, της «χρήσης» ενός υπομονετικού μαθητή ως βοηθού, της υιοθέτησης μοντέλων συνδιδασκαλίας μεταξύ ειδικών-γενικών παιδαγωγών, της διδασκαλίας των εννοιών της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών αλλά και γενικότερα της καλλιέργειας συμπεριληπτικής και άνευ όρων συνεργατικής κουλτούρας αποτελούν ορισμένες αποτελεσματικές στρατηγικές, οι οποίες δύναται να συμβάλλουν στην κοινωνικο-γνωστική ενθάρρυνση των παιδιών με δυσλεξία, αμβλύνοντας ταυτόχρονα ενδεχόμενες πιέσεις κοινωνικού και ακαδημαϊκού αποκλεισμού (Unesco, 1994; Keefe&Moore, 2004; Slavin, 2007; Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2015).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, κινούμενος εξισορροπητικά στο νήμα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των οικείων παιδιών (Jonson&Myklebust, 1967), θα πρέπει να παρέχει σε αυτά περισσότερο χρόνο κατά την εκτέλεση γραπτών εργασιών ή ακόμη και να προσανατολιστεί σε ασκήσεις που απαιτούν την προφορική συμμετοχή τους, μειώνοντας κατ' επέκταση το εύρος των γραπτών απαιτήσεων. Ακόμη, σημαντικές κρίνονται και οι ασκήσεις που αφορούν στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας του παιδιού με δυσλεξία, η οποία περιγράφει την ικανότητα του να κατανοεί ότι ο λόγος συντίθεται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές, οι συλλαβές από φωνήματα, δηλαδή, από διακριτικά ηχητικά μέρη που αναπαριστώνται με γράμματα (Μαριδάτη - Κασσωτακη, 2007). Μάλιστα, οι έρευνες των Τάφα (2000) και Μουζάκη και συν., (2008) επισημαίνουν πως η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια καθοριστική δεξιότητα που επηρεάζει την ευχέρεια των ικανοτήτων του παιδιού στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής αλλά και της ορθογραφίας. Δραστηριότητες όπως ο εντοπισμός λέξεων με ομοιοκαταληξία, η παραγωγή λέξεων με ομοιοκαταληξία, η κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις, συλλαβές και φωνήματα και η ανασυγκρότησή τους, η ανίχνευση λέξεων που ξεκινούν με το ίδιο γράμμα, η επανάληψη της ανάγνωσης ενός σύντομου κειμένου αποτελούν μερικές αντιπροσωπευτικές ασκήσεις για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας του δυσλεξικού παιδιού (Μαριδάτη - Κασσωτακη, 2007; Κωτούλας, 2008).

Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τη σύσταση ομαδοσυνεργατικών δράσεων στο πλαίσιο των οποίων δύναται να επιτευχθεί όχι μόνο η γνωστική ενθάρρυνση των μαθητών με δυσλεξία αλλά και η κοινωνικο-

συναισθηματική, η οποία συχνά παρουσιάζεται υπολειπόμενη συγκριτικά με αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Hellendoorn&Ruijsseenaars (2000), οι οποίοι επισήμαναν πως οι μαθητές με δυσλεξία είχαν σαφώς λιγότερες φιλίες και κοινωνικές διαδράσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους, που δεν χαρακτηρίζονταν από το βίωμα των εν λόγω δυσκολιών. Προς ενίσχυση του κοινωνικού επιχειρήματος, ο Westling-Allodi (2002) στη μελέτη του επισήμανε πως η καλλιέργεια καλών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των δυσλεξικών παιδιών. Ο ίδιος, μάλιστα, εισηγήθηκε πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εν λόγω δυσκολιών επιβάλλει την «ενεργοποίηση» των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς τις ομώνυμες δυσκολίες, δηλαδή την επένδυση του εκπαιδευτικού ζήλου στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων παρά σε σχολαστικά επιτεύγματα (Westling - Allodi, 2002). Οι O'Connor&Jenkins (1996) και Αγγελίδης (2011) εισηγούνται πως στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ετερότητες προωθούνται η αναγνώριση και η αποδοχή της ετερότητας, το αίσθημα του ανήκειν, η σύναψη φιλικών σχέσεων, οι γόνιμες αλληλεπιδράσεις, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών όπως και το άνευ όρων συνεργατικό κλίμα, το οποίο αποτελεί ουσιώδη μεταβλητή για τη γενίκευση της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Την ίδια στιγμή οι Slavinetal., (2008) τόνισαν πως οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών καθώς στο πλαίσιο αυτών διασφαλίζονται συνθήκες αποτελεσματικής συνεργασίας των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που σημειώνουν καλύτερες από αυτούς επιδόσεις.

Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναρμονίσει τη διδακτική πρακτική στον κυρίαρχο τρόπο μάθησης του δυσλεξικού παιδιού, χρησιμοποιώντας τον ως σταθερό δείκτη του τρόπου αντίληψης και αλληλενέργειας του παιδιού με το μαθησιακό περιβάλλον. Οι Abbott&Berningen (1999) μάλιστα υποστήριξαν πως το παιδί με δυσλεξία μέσα από αυτήν τη στρατηγική μπορεί να καλλιεργήσει περαιτέρω δεξιότητες όπως και να αποκτήσει προοπτικές αυτόνομης εργασίας και μάθησης τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης.

Εκτός των παραπάνω κατευθύνσεων, ωστόσο, η συμπεριληπτική διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί και τον εναρμονισμό του σύγχρονου σχολείου σε περαιτέρω προηγούμενες προσεγγίσεις ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η πολύ-αισθητηριακή διδακτική μέθοδος και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και να ενσωματωθούν στη διδακτική πρακτική του με απώτερο σκοπό την προσβάσιμη επαφή των δυσλεξικών παιδιών σε κατάλληλα λογισμικά και φωνητικά προγράμματα διαμέσου των οποίων θα μπορέσουν να διδαχθούν δεξιότητες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης (Στασινός,2015).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται πως η πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση αποτελεί από τις πιο δραστικές διδακτικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των οικείων παιδιών δεδομένου πως μέσα από τη διέγερση των οπτικών, των ακουστικών των και κιναισθητικών τους αισθήσεων ενισχύεται η ικανότητά τους για διατήρηση και επεξεργασία της πληροφορίας, στόχος ο οποίος αδυνατεί να επιτευχθεί με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά στο οπτικο-ακουστικό δίπολο (Reid, 2007; Baines, 2008). Οι ΤΠΕ από την άλλη μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα συμπληρωτικό και υποστηρικτικό διδακτικό εργαλείο, το οποίο συνδυαστικά με τη παραδοσιακή διδασκαλία θα μπορέσει να δημιουργήσει καλύτερες προϋποθέσεις υπέρβασης των υφιστάμενων

δυσκολιών (Στασινός, 2015). Επιβεβαιώνεται, άλλωστε, από την επιστημονική κοινότητα πως μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορούν να ενισχυθούν οι ικανότητες των παιδιών με δυσλεξία τόσο στον τομέα της ανάγνωσης, ορθογραφίας και του τονισμού όσο και στον τομέα της αριθμητικής και της καλλιγραφίας (DyslexiaCenters-PavlidisMethod, χ.η).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη σημαντική πρακτική συμπεριληπτικού προσανατολισμού αποτελεί η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στον μαθητή και στους γονείς όπως και η καλλιέργεια κλίματος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή με δυσλεξία, των γονέων του και της διεπιστημονικής ομάδας προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλες ευκαιρίες συνεχούς αξιολόγησης της πορείας του παιδιού αλλά και προοπτικές βελτίωσης και αναδιαμόρφωσης του παρεχόμενου παρεμβατικού προγράμματος στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο (Στασινός, 2015; 2016).

Πιο ειδικά ο Στασινός (2015, σ.424) αναφέρει πως η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στο παιδί με δυσλεξία ενδυναμώνει την θετική αυτό-εικόνα του ενώ παράλληλα διασφαλίζει την *«αποτελεσματικότητα των προγραμματικών διδακτικών παρεμβάσεων στη σχολική τάξη»*. Οι Dowling&Osborne (2001) από την άλλη υπογραμμίζουν πως η αρμονική συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων του παιδιού συμβάλλει στη μείωση των τάσεων απομόνωσης και κοινωνικής αποστροφής του τελευταίου, συμπεριφορές οι οποίες συχνά αναπτύσσονται είτε εξαιτίας της υποεπίδοσής του παιδιού ή ακόμη εξαιτίας των αποθαρρυντικών επικρίσεων που μπορεί να δέχεται. Η Unesco (1994) τονίζει πως οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην επίβλεψη και στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους αλλά και να εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω των οποίων θα μπορέσουν αφενός να παρακολουθήσουν αποτελεσματικές τεχνικές μάθησης και αφετέρου να τις μεταφέρουν στο σπίτι.

Εντούτοις, οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης στηρίζονται σύμφωνα με του Mayers&Bhopal (2009) στην εδραίωση όχι μονάχα θετικών διαδράσεων και ατέρμονης συνεργασίας μεταξύ σχολικού-μαθητικού-γονικού δυναμικού αλλά και μεταξύ σχολείου-τοπικής κοινότητας. Σύμφωνα με το διάγγελμα της Unesco (1994) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στο σχολικό έργο σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τόσο την αποτελεσματικότητά του σχολείου όσο και να αντισταθμίσουν την έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης που ενδεχομένως το δυσλεξικό παιδί μπορεί να βιώνει. Μέσω της διάνοιξης του σχολείου προς την κοινότητα διαμορφώνεται η αντίληψη πως όλοι αποτελούμε συνυπεύθυνα, ενεργά και πολύτιμα μέλη της τοπικής και της παγκόσμιας δράσης γεγονός που ενεργοποιεί τη δυναμική εμπλοκή όλων των συμμετόχων σε διαδικασίες εξεύρεσης ποιοτικότερων τρόπων ζωής μέσα στο συγκείμενο που όλοι ενυπάρχουν (Durham, 1996; Deri, 2005; Percy-Smith, 2006).

Οι παραπάνω πρακτικές στο σύνολό τους, όπως καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, μπορούν να εδραιώσουν έναν θετικό προσανατολισμό προς την ετερότητα, αναπτύσσοντας στα μέλη του σχολικού οργανισμού την ευαισθησία και την κοινωνική επαγρύπνηση για το τι μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της συνεργασίας και των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης (Unesco, 1994). Βέβαια, οι περιγραφείσες πρακτικές δεν είναι ανεξάρτητες από τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, πρέπει να εμπλουτίζονται και να αναδιαμορφώνονται, ακολουθώντας κάθε φορά τις εκάστοτε σχολικές απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών (Unesco, 1994; Ainscow, 1999). Απώτερος σκοπός της εφαρμογής των συμπεριληπτικών πρακτικών δεν αποτελεί μονάχα η κοινωνικο-γνωστική υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία ή άλλες ετερότητες. Πολύ περισσότερο αποσκοπούν στην

καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας (Στασινός, 2015; 2016) όπως και στη διαμόρφωση χειραφετημένων ατόμων ικανών για να αντιδράσουν στις διακρίσεις του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ayers et al., 2009; Gaetaneetal., 2009).

Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικές πρακτικές της «συμπεριληπτικότητας» μέσα από τον εκμηδενισμό πιέσεων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού μπορούν όχι μόνο να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στις κοινωνικο-γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία αλλά και να καλωσορίσουν την ετερότητα στους κόλπους της επίσημης εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας παράλληλα το όραμα των σχολείων προς τη συνεκτικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Ο πολυπρισματικός χαρακτήρας της δυσλεξίας όπως και η αναγνώριση των προοπτικών αντιμετώπισής της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβεβαιώνει πως η δυσλεξία δεν αποτελεί ασθένεια ή ατομικό «πρόβλημα» που χρήζει ιατρικής διαμεσολάβησης. Αντίθετα, η υπέρβαση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί τη συμπεριληπτική διαμεσολάβηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ευπρόσδεκτου, φιλικού και κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος με πλούσιες και νοηματοδοτούμενες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στις δράσεις του σχολείου. Στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού ιδεώδους το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι έργο «συναντίληψης» και «συλλογικότητας» (Στασινός, 2015; 2016), το οποίο επικεντρώνεται στην κατάρτιση εξατομικευμένων μαθητοκεντρικών δράσεων, στη σύσταση ομοαδосυνεργασιών, στην αξιοποίηση των πολύ-αισθητηριακών διδακτικών μεθόδων και των ΤΠΕ, στην οικοδόμηση συνεργατικού κλίματος με το γονεϊκό και διεπιστημονικό δυναμικό όπως και με την τοπική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση και τη συμπλήρωση του σχολικού έργου. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές με κοινωνικά δίκαιη και προσωποκεντρική αξιολογία δύνανται να αντισταθμίσουν τόσο τα γνωστικά ελλείμματα των οικείων μαθητών όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά, μειώνοντας παράλληλα πιέσεις ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού. Συνεπώς, η συγκεκριμένη εργασία κρίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών, παρέχοντας ένα σημαντικό πλαίσιο βάσει του οποίου δύναται να επιτευχθεί τόσο η γνωστική και κοινωνική υποστήριξη του δυσλεξικού παιδιού όσο και η στροφή των σχολείων σε κατευθύνσεις κοινωνικά πιο δίκαιές και παιδοκεντρικές. Τέλος, δε θα πρέπει να λησμονηθεί πως η παρούσα εργασία επιχειρεί να χαράξει βάσεις για νέα ερευνητικά πεδία, τα οποία μπορούν να εστιάσουν στη διερεύνηση των μετασχολικών επιπτώσεων της συμπεριληπτικής διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών με δυσλεξία καθώς η μέχρι τώρα ερευνητική δράση παρουσιάζεται επικεντρωμένη στα αποτελέσματα των συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο κυρίως σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbott, S., & Berninger, V. (1999). It's never too late to remediate: A developmental approach to teaching word recognition. *Annals of Dyslexia*, 49, 223–250.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 257-275.
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, London: Routledge
- Baines, L. (2008). *A Teacher's guide to multisensory learning. Improving literacy by engaging the Senses*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1989). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In E. Blyth, & J. Milner (Eds.), *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice* (pp. 21–36). London: Routledge.
- British Dyslexia Association. (n.d.). *Definition*. arch. *The British Dyslexia Association*. Ανακτήθηκε από <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, literacy and psychological assessment. Report of a working party of the division of educational and child psychology*. Leicester: BPS.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & self-concept. Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr Publishers Ltd
- Cline, T., & Frederickson, N. (1999). Identification and assessment of dyslexia in bi/multilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(2), 81-93.
- Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. New York: Open University Press.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. London: Heinemann Medical Books.
- Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2004) *The development of special-inclusive education in Greece: discourses and practices of inclusion and exclusion*. Presentation at the ECER Conference, Rethymnon, Greece.
- Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia. Their consequences for research and policy. In A.L. Benton, & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia. An approach of current knowledge* (pp. 29-42). New York: Oxford University Press.
- Fletcher. J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *J Int Neuropsychol Soc*, 15(4), 501–508.
- Gaetane, J.M., Normore, A., & Brooks J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia*. New York: Springer.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2000). Self-concept,

- causal attribution process, and academic goals in children with and without learning disabilities. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Grigorenko, E.(2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Child Psychol Psychiatry*, 42(1), 91-125.
- Heiervang E., Stevenson J., Lund A., &Hugdahl K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(1),251–256.
- Hellendoorn, J., &Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial & Special Education*, 21(4), 227-239
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36.
- International Dyslexia Association. (2016). *Definition of Dyslexia*. Ανακτήθηκε από <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Johnson, D., &Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Pro Ed.
- Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us.*American Secondary Education* 32(3),77-88
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., &Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD- matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
- Lyon, G.R., & Moats, L.C. (1993). An examination of research in learning disabilities: Past practices and future directions. In G. R. Lyon, D.B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities: Perspectives on classification, identification and assessment* (pp. 1-13). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- Myers, M., &Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and traveller pupils in schools in the UK: Inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3),299-314.
- O'Connor, R.E.& Jenkins, J. R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look. *Exceptionality*, 6(1), 29–51.
- O'Connor, M., Quach, J., Goldfeld, S., Gold, L., Hopkins, D., Beatson, R., & Aston, R.(2015). *Approaches to the provision of educational support for children and young people with additional health and developmental needs: Dyslexia. An internal report commissioned by the program for students with disabilities review unit*. Victoria, Australia: Department of Education and Training.
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, 16(2), 153–179.
- Reid, G. (2007). *Dyslexia. The SEN series* (2nd Edition). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Riddick. B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective?.,*International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223-236.
- Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In Benton, A.L., & Pearl, D. (Eds.). *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge* (pp.3-28). New York: Oxford University Press.
- Seymour, P. H. K. (1986). Cognitive description of developmental dyslexia. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, A98.

- Shaywitz, S. (2008). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Knopf Doubleday Publishing Group Kindle Edition
- Stanovich, K.E. (1996). Toward a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia*, 2(3), 154-166.
- Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- Snowling, M.J. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.
- Thomson, M. E. (1984). *Developmental dyslexia*. Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226.
- Unesco. (1990). *World declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs*. New York: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Unesco. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. EFA Global Monitoring Report. UNESCO publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- Westling - Allodi, M. (2002). *Support and resistance. Ambivalence in special education* (Doctoral Dissertation). Sweden: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ.719-752). Αθήνα: Gutenberg.
- Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dowling, E. & Osborne, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα. (Ι. Μπίμπου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ.32-40). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μαριδάκη-Κασωτάκη, Κ. (2005). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Slavin, E. R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. (Ε. Εκκακάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάφα, Ε. (2000). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- DyslexiaCenters - PavlidisMethod. (χ.η.). Μέθοδος Παυλίδη. Ανακτήθηκε από <http://www.dyslexiacenters.gr/Pavlidis-Method.aspx>

Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α)

Χριστίδου Θεανώ¹ & Χριστίδου Μαρία²

1.Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2.Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

Περίληψη

Η Συμπερίληψη, αντιτιθέμενη σε αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών, εμφανίστηκε στο σύγχρονο νεωτερισμό σε μια προσπάθεια εκρίζωσης των πιέσεων αποκλεισμού που βίωναν τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Σήμερα, η Συμπερίληψη αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικό εργαλείο κοινωνικο-γνωστικής ενθάρρυνσης όλων των μαθητών (με και χωρίς αναπηρίες) για την προώθηση της οποίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της βιβλιογραφίας να παρουσιάσει τα διάχυτα οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες τόσο για τα παιδιά της θεωρούμενης ως μη τυπικής ανάπτυξης όσο και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε μια προσπάθεια να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς και συνάμα να προσανατολίσει την κουλτούρα, την πολιτική και την πρακτική τους σε άξονες πιο συμπεριληπτικούς. Υποστηρίζεται πως μια τέτοια ουμανιστική προσέγγιση προς τη διαφορετικότητα δε θα ευνοήσει μοναχά την κοινωνικο-γνωστική ενθάρρυνση του συνόλου των μαθητών αλλά επίσης και τον κοινωνικά δίκαιο μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση; συμπερίληψη/συμπεριληπτική εκπαίδευση; συμπεριληπτικές τάξεις; μαθητές με και χωρίς αναπηρίες; κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη; κοινωνικά δίκαιο σχολείο

Abstract

Inclusion, opposed to half-measures of assimilation of previous policies, appeared in contemporary modernity in an attempt to eradicate the socio-academic exclusionary pressures that experienced children with disabilities or Special Educational Needs (S.E.N). Today, Inclusion is recognized as a pedagogical tool for socio-cognitive encouragement of all students (with and without disabilities) for the promotion of which teacher has a decisive role. Therefore, this research attempts through the critical review of the literature to present the diffused benefits of Inclusion of pupils with disabilities, both for children considered as non having typical development and their typical developing peers, in an effort to inform the teachers and orientate at the same time their culture, policy and practice on more inclusive axes. It is argued that such a humanistic approach to diversity will not only favor the socio-cognitive

encouragement of all pupils but also the socially just transformation of the modern school.

Keywords: special education; inclusion/inclusive education; inclusive classrooms; children with and without disabilities; social and academic benefits; socially just school

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή χρίστηκε σε αυτόνομη επιστημονική οντότητα κατά την έναρξη του 20^{ου} αιώνα σε μια προσπάθεια αναζήτησης και ορισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ατόμου με σκοπό την πάταξη των μέχρι τότε υφιστάμενων πολιτικών ασυλοποίησης και ιδρυματισμού που βίωναν οι μαθητές με σοβαρά ελλείμματα. Στα μέσα, εντούτοις, του 20^{ου} αιώνα ο επαναπροσδιορισμός των ατομικών αναγκών από «ειδικές» σε «εκπαιδευτικές» προκάλεσε την επικέντρωση της εκπαιδευτικής ατζέντας των αναπτυγμένων βιομηχανικά κρατών στην θεσμοθέτηση ενταξιακών πολιτικών και πολιτικών ενσωμάτωσης, αποβλέποντας στη διεύρυνση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αναπηρίες (Στασινός, 2016). Βέβαια, η ίδρυση ειδικών μονάδων ή τάξεων συστεγαζόμενων από τα συνήθη γενικά σχολεία γρήγορα διεύρυνε υπό τη θεσμική αιγίδα το χάσμα μεταξύ «ειδικού»-«κανονικού», ωθώντας στην ουσία τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α) στη στέρηση εμπειριών κοινωνικής και γνωστικής ενθάρρυνσης (Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2016). Εκλειπόμενες ολοκληρωτικού ανθρωπιστικού οράματος και χρηστικότητας, οι ομόλογες πρακτικές κατέληξαν σε εκπαιδευτική φενάκη καθώς όχι μόνο δεν μπόρεσαν να εξασφαλίσουν στους μαθητές τους τις «*a priori* προϋποθέσεις κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης» αλλά ούτε και τις απαραίτητες συνθήκες για την «*de facto* δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής» από το γενικό σχολείο (Στασινός, 2016, σ.53). Στην πραγματικότητα η διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών φάνηκε να ακολουθεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης, η οποία όμως παρέμενε κατά πολύ αμετάτρεπτη απέναντι στα νέα δεδομένα (Vislie, 2003; Spence, 2010).

Πριν την ολοκλήρωση του 20^{ου} αιώνα, ο ελλειμματικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) άρχισε να επανακαθορίζεται και να διανύει μια εποχή έντονων αλλαγών, οι οποίες τροφοδοτήθηκαν κάτω από το πλαίσιο των καταγγελικών διεκδικήσεων των Κινημάτων των Αναπήρων αλλά και των Παγκόσμιων Διασκέψεων (Unesco, 1990; 1994) για δικαίωμα του παιδιού στη διαφορετικότητα, την ποιοτική εκπαίδευση και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ως απόρροια των παραπάνω, εγέρθηκε το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε), της πλήρους δηλαδή φοίτησης και συμμετοχής όλων των μαθητών, με και χωρίς πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επιδιωκόμενος σκοπός της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής τέθηκε η εκρίζωση των κοινωνικών διακρίσεων και η οικοδόμηση απελευθερωμένων από τα δεσμά του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης κοινωνικο-εκπαιδευτικών συστημάτων (Unesco, 1990; 1994; 2005; Kearney, 2009; Αγγελίδης, 2011).

Αποστασιοποιημένη από τα αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών, η Σ.Ε θέτει ως αξιακή και οργανωσιακή βάση των σχολείων την πραγμάτωση ριζικών αλλαγών προκειμένου η ετερότητα των μαθητών να μπορέσει να «καλωσοριστεί» σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας (Booth & Ainscow, 2002). Δεν αποτελεί μια

μεμονωμένη αλλαγή αλλά μια ολιστική προσέγγιση προσωποκεντρικού χαρακτήρα σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές δικαιούνται αλλά και μπορούν να προσεγγίσουν το μέγιστο δυνατικό τους ρεπερτόριο σε επίπεδο γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών αλλά και δημιουργικών δεξιοτήτων (Unesco, 2005).

Στο πλαίσιο της Σ.Ε αφετηρία της εκπαιδευτικής προσπάθειας τίθεται η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης προς όλους τους σπουδαστές μέσα από τον σεβασμό της ποικιλομορφίας, των διαφορετικών γνωρισμάτων των μαθητών, των δυνατοτήτων ή των προσδοκιών τους (Unesco, 2005; 2008). Μια τέτοια ποιοτική προσέγγιση στην μάθηση των σπουδαστών δεν ωφελεί μονάχα τους μαθητές με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α αλλά και το σύνολο των υπόλοιπων παιδιών, διευκολύνοντας προσεγγίσεις αναφορικές της εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για τη διαχείριση της πολυμορφίας καθώς και της προώθησης των εκπαιδευτικών συνεργασιών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Council of the European Union, 2010). Ο Curcic (2009) χαρακτηριστικά υπογραμμίζει πως η εφαρμογή της Συμπερίληψης ή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε) δεν αποτελεί θέμα πρόσθετης οικονομικής ενίσχυσης των σχολείων. Στα αποτελεσματικά σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος οι παραδοσιακές διαχωριστικές ειδικές τάξεις αντικαθίσταται από ευέλικτες δομές που ενθαρρύνουν τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ του σχολικού δυναμικού. Κάτω από την αξιακή αυτή βάση το εκπαιδευτικό δυναμικό δεσμεύεται στο όραμα της συνεργατικής επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, μοιράζοντας ιδέες και στρατηγικές για την αντιμετώπιση ειδικών προκλήσεων των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Carter&Hughes, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία του συμπεριληπτικού ρεύματος το εκπαιδευτικό δυναμικό προβαίνει σε συνεργασίες για τον σχεδιασμό ενδο-ταξικών παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών ευκαιριών για την ολιστική και άνευ αποκλεισμών επιτυχία όλων των μαθητών (Bouillet, 2013). Αυτό το πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας για την επίλυση των προβλημάτων της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά για τη διεύρυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας και συνάμα της αποτελεσματικότητας των μαθητών χωρίς αναπηρία. Κινούμενοι σε συνεργατικά μοντέλα συμπεριφοράς και δράσης για την επιτυχή αντιμετώπιση των «ειδικών» προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη διεύρυνση των δεξιοτήτων τους, η οποία τους καθιστά ικανούς παιδαγωγούς και για τις υπόλοιπες (Giangrecoetal., 1993; Hehir&Katzman, 2012). Ως εκ τούτου, στα συμπεριληπτικά σχολεία οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα που πρέπει να επιδιορθωθεί αλλά μια νοηματοδοτούμενη ευκαιρία για την ενίσχυση της μάθησης όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2011).

Η έρευνα έχει υπογραμμίσει πως οι δάσκαλοι αποτελούν τον κεντρικότερο μοχλό για τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου (Stewart, 1983; Cant, 1994; Whiting& Young, 1995). Ωστόσο, παρά τον παιδοκεντρικό, ωφέλιμο και ποιοτικό χαρακτήρα της Σ.Ε (Unesco, 2005), οι μαθητές με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις στο εγχείρημα της Συμπερίληψής τους στον κόλπο του επίσημου σχολείου. Προκαταλήψεις για το διαφορετικό αλλά και παρανοήσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών με πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές και μαθησιακές δυσκολίες έχουν οδηγήσει στην άρνηση της πρόσβασης τους στις τάξεις του γενικού σχολείου (Kearney, 2008).

Συνεπώς, αναγνωρίζοντας τη θέση – κλειδί του σύγχρονου εκπαιδευτικού, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων για τα διάχυτα οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες τόσο για παιδιά της τυπικής όσο και της μη τυπικής ανάπτυξης με σκοπό να συμβάλλει

στον προσανατολισμό της κουλτούρας, της πολιτικής και της πρακτικής τους σε κατευθύνσεις περισσότερο συμπεριληπτικές και κοινωνικά δίκαιες.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε στην εν λόγω μελέτη είναι αυτή της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Πιο αναλυτικά πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού στην αγγλική κυρίως γλώσσα, το οποίο συγκεντρώθηκε και αξιοποιήθηκε με κριτικό τρόπο προκειμένου να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν εν συνεχεία τα πλεονεκτήματα της Συμπερίληψης για το σύνολο των σπουδαστών με και χωρίς αναπηρίες ή Ε.Ε.Α. Πέρα από τις έντυπες πηγές πληροφόρησης (ακαδημαϊκά βιβλία και επίσημα έγγραφα διεθνών οργανισμών) το υλικό της μελέτης αντλήθηκε και από ηλεκτρονικές πηγές, το οποίο είχε δημοσιευτεί στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, PubMed, Questia, ResearchGate, SageJournals, ScienceDirect, ScientificResearch, Taylor&FrancisGroup, UnesDoc και WileyOnlineLibrary. Τέλος, για τη διευκόλυνση της ηλεκτρονικής αναζήτησης χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της δόμησης λέξεων κλειδιών (Πίνακας 1), οι οποίες αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη (συνδυασμοί άνω των τριών λέξεων κλειδιών) για την καλύτερη και εις βάθος επίτευξη του σκοπού της εργασίας.

Πίνακας 3 Λέξεις κλειδιά για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Συμπερίληψη και; Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και;
ειδική αγωγή; ένταξη; ενσωμάτωση; εμπόδια; περιθωριοποίηση; μαθητές με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α; μαθητές χωρίς αναπηρίες ή Ε.Ε.Α; εκπαιδευτική πρακτική; αποτελέσματα; πλεονεκτήματα; κοινωνικο-γνωστικά οφέλη μαθητών; κοινωνική δικαιοσύνη

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η μύηση των σχολείων στο συμπεριληπτικό ιδεώδες φαίνεται να αποτελεί δομική συνιστώσα για την προώθηση της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ενθάρρυνσης των μαθητών με αναπηρίες ή Ε.Ε.Α. Εντούτοις, διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν πως το συμπεριληπτικό εγχείρημα ανθίσταται μπροστά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες πρεσβεύουν πως η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στον κορμό της γενικής εκπαίδευσης θα αποτελέσει καταπέλτη εις βάρος των «τυπικά» αναπτυσσόμενων μαθητών, εξασθενίζοντας τοιουτοτρόπως την ποιότητα των σχολικών βιωμάτων και της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους (Kearney, 2009). Στον αντίποδα αυτής της «αποστειρωτικής» κουλτούρας ερευνητικά πορίσματα σύγχρονων κυρίως μελετών, όπως παρατίθενται ακολούθως, αποδεικνύουν πως η Συμπερίληψη στις πλείστες περιπτώσεις όχι μόνο δεν ενέχει αρνητικό πρόσημο στη φοίτηση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αλλά μάλιστα δύναται να τους διασφαλίσει ισχυρά οφέλη στο επίπεδο των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο ακαδημαϊκής ενθάρρυνσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες, αντιπροσωπευτική θεωρείται η μελέτη των Waldron&Cole (2000), η οποία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των επιπτώσεων της Συμπερίληψης σε 1.000 σπουδαστές τυπικής ανάπτυξης, που φοιτούσαν σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης

στις Η.Π.Α. Αναλύοντας τα δεδομένα οι ερευνητές κατέδειξαν πως το 59% των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών των συμπεριληπτικών τάξεων είχε εμφανίσει υψηλότερες βαθμολογίες σε σταθμισμένες εξετάσεις μαθηματικών σε σύγκριση με την προηγούμενη χρόνια, ποσοστό το οποίο κυμαινόταν μόλις στο 39% για τους μαθητές της ίδια ομάδας, που φοίτησαν σε παραδοσιακές τάξεις τυπικής εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Castro (2007), ο οποίος επικεντρώθηκε στη μελέτη των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των αμερικανών μαθητών χωρίς αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσια σχολική συνοικία του New Jersey της Αμερικής. Κατόπιν διετούς αναλύσεως των επιδόσεων των μαθητών, όπως διαμορφώθηκαν από το τεστ TerraNova, διαπιστώθηκε πως η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στα συμπεριληπτικά σχολεία της περιοχής ήταν αισθητά υψηλότερα σε σχέση με την επίδοση των μαθητών που φοίτησαν στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι Keefe&Moore (2004) στην ποιοτική τους έρευνα, αξιοποιώντας ως μεθόδους συλλογής δεδομένων τη συστηματική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό δυναμικό, ανακάλυψαν πως η Συμπερίληψη των μαθητών που είχαν κριθεί ως αν έχουν Ε.Ε.Α είχε ευνοήσει την ακαδημαϊκή επίδοση όχι μονάχα των οικείων μαθητών αλλά των μαθητών χωρίς αναπηρίες εξαιτίας των πλούσιων ευκαιριών εξατομικευμένης και πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης, που απέρρεαν από τη συνεργατική δράση μεταξύ γενικών - ειδικών παιδαγωγών. Η διεύρυνση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί και από τους Ruijs&Peetsma (2009), οι οποίοι εξετάζοντας μια σειρά μελετών στις οποίες σημειώθηκαν θετικές επιπτώσεις της Συμπερίληψης στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών χωρίς αναπηρίες διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης έτειναν να εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας περισσότερο συμβατές προς το εύρος των μαθητικών αναγκών.

Τα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών χωρίς αναπηρίες έχουν επισημανθεί και από την Kalambouka και τους συνεργάτες της (2007), οι οποίοι επανεξέτασαν τις επιπτώσεις της Συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης. Οι ίδιοι αντλώντας δεδομένα από 26 μελέτες παγκόσμιας κλίμακας, οι οποίες διεξήχθησαν στην Ιρλανδία, την Αυστραλία, τον Καναδά και κυρίως τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α) διαπίστωσαν κατά το συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του 81% των ερευνητικών ευρημάτων πως η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών παρέμεινε ανεπηρέαστη από τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις της φοίτησής τους (Kalamboukaetal.,2007). Παρόμοιες έρευνες που επιβεβαιώνουν τον μη αρνητικό χαρακτήρα της Συμπερίληψης για τους τυπικά αναπτυσσόμενους σπουδαστές σε επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι και αυτές των Friesenetal., (2010) στην Κολομβία, των Farreletal., (2007) στη Βρετανία, των Hanusheketal., (2002) και του Gandhi (2007) στις Η.Π.Α.

Βέβαια, παρόλο που η πλειοψηφία των παραπάνω μελετών επισημαίνει το θετικό πρόσημο της Συμπερίληψης για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, ή σε άλλες περιπτώσεις τον μη επιβλαβή και ουδέτερο χαρακτήρα της στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των τυπικά αναπτυσσόμενων σπουδαστών, ερευνητές αντλώντας δεδομένα από μια μεγάλη διαμήκη έρευνα στην Αμερική εντόπισαν τεκμήρια βάσει των οποίων η Συμπερίληψη των μαθητών με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές συσχετίστηκε με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στους τομείς της ανάγνωσης και των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Fletcher, 2010) όσο και στη συμπεριφορά του σχολείου αναφορικά με τις δεξιότητες μάθησης των συγκεκριμένων παιδιών (Gottfried, 2014). Οι ίδιοι

ερευνητές, ωστόσο, υπογράμμισαν πως οι εν λόγω επιπτώσεις ήταν εμφανείς σε εκείνες μονάχα τις τάξεις στις οποίες είχαν συμπεριληφθεί δύο ή περισσότεροι μαθητές με σοβαρές συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες.

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως τα αποτελέσματα της Συμπερίληψης δεν είναι ανεξάρτητα από το εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο που υιοθετείται στα σχολεία. Οι Saint-Laurent et al., (1998) χαρακτηριστικά εξετάζοντας τις θετικές επιπτώσεις της Συμπερίληψης διαπίστωσαν πως αυτές ήταν περισσότερες εμφανείς στις μελέτες στις οποίες η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ήταν καλά εδραιωμένη και εκτυλίσσονταν δια μέσου της συνεργατικής υποστήριξης και των συνδιδασκαλιών μεταξύ ειδικών - γενικών παιδαγωγών. Άλλωστε, όπως αναφέρεται από τον Curcio (2009) η εφαρμογή του συμπεριληπτικού πλαισίου δεν αποτελεί θέμα πρόσθετης οικονομικής υποστήριξης των σχολείων αλλά ένα συλλογικό έργο δέσμευσης για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, τα οποία δεν αφορούν μονάχα στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών με και χωρίς βιούμενες αναπηρίες αλλά σε τρόπους γενίκευσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου (Giangreco et al., 1993; Hehir & Katzman, 2012).

Ωστόσο, πέρα από τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες φαίνεται να επωφελούνται εξίσου δυναμικά και σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών επιτευγμάτων. Αντιπροσωπευτική είναι η μελέτη των Georgiadi et al., (2012), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα με ερευνητικό δείγμα 256 παιδιά ηλικιακού εύρους 9 - 10 ετών. Οι ίδιοι αναλύοντας τα ερευνητικά τους δεδομένα διαπίστωσαν πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων χρησιμοποίησαν αισθητά λιγότερο αρνητικούς χαρακτηρισμούς για να περιγράψουν τους συμμαθητές του με νοητικές αναπηρίες σε σχέση με το δείγμα της έρευνας των μη συμπεριληπτικών τάξεων. Ανάλογα αποτελέσματα επέφερε και η έρευνα των Sirlopú et al., (2008) στη Χιλή, η οποία κατέδειξε πως στα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης οι σπουδαστές χωρίς αναπηρίες είχαν λιγότερο άδικες, χειριστικές και συμπονετικές συμπεριφορές έναντι των συμμαθητών τους με σύνδρομο Down συγκριτικά με την ομάδα εκείνων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που φοίτησαν σε «αποστειρωμένα» σχολικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, στην έρευνά τους οι Bunch & Valeo (2004) παρατήρησαν πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων διέκειντο περισσότερο θετικά στη συμπεριληπτική πολιτική ενώ παράλληλα είχαν θετικότερες κοινωνικές αναπαραστάσεις και περισσότερες φίλιες με εκείνους τους μαθητές με αναπηρίες σε αντίθεση με σπουδαστές της ίδιας ομάδας που φοίτησαν στις τυπικές τάξεις. Την ίδια στιγμή κατέγραψαν ισχνότερα περιστατικά κακοποίησης και κοινωνικής απόρριψης των σπουδαστών με αναπηρία, ανάγοντας τη μειωμένη συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών σε ενδεχόμενα δίχτυα υπεράσπισης των τελευταίων από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Για τους οικείους ερευνητές η εφαρμογή της Συμπερίληψης φαίνεται να σχετίζεται με την κουλτούρα εξοικείωσης των μαθητών, τονίζοντας πως η υποστήριξή της εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο αυτή αποτελεί ή όχι νόρμα στους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης (Bunch & Valeo, 2004). Συνεπώς, στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης οι συνθήκες οι οποίες διασφαλίζονται φαίνονται να ευνοούν την μείωση πιέσεων αποκλεισμού των μαθητών με Ε.Ε.Α. Τούτο φαίνεται να επιβεβαιώνει την Υπόθεση Επαφής (Θεωρία η οποία προβλέπει πως η επαφή μεταξύ δύο ομάδων φέρει θετικές συνέπειες στη μείωση των προκαταλήψεων) (Consiglio et al., 2015) δεδομένου πως στο πλαίσιο αυτών, όπως αναφέρουν οι Allport (1979) και Pettigrew (1998) τα μέλη τους συνεργάζονται στο πλαίσιο κοινών στοχοθετήσεων,

έχουν ίσο κοινωνικό στάτους, αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις και η επαφή τους προωθείται από τη θεσμική υποστήριξη μέτρων.

Όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρίες σε επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης φαίνεται να επιφέρει ένα πλήθος θετικών επιδράσεων, τα οποία αφορούν τόσο στη σχολική όσο και στη μετασχολική τους σταδιοδρομία. Προς αυτήν την κατεύθυνση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων κινείται η έρευνα των Hehretal., (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α με δείγμα 68.000 περίπου μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες. Βάσει των αναλύσεων οι ερευνητές παρατήρησαν πως οι σπουδαστές που πέρασαν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ημέρας με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών σε σχέση με εκείνο το δείγμα σπουδαστών, που φοίτησαν κατά μικρότερο μέρος της ημέρας τους στις κοινές τάξεις. Από την άλλη, η Εθνική Διαμήκη Μεταβατική Μελέτη (NationalLongitudinalTransitionStudy), η οποία στηρίχθηκε σε εννεαετή παρατήρηση 11.300 αμερικανών μαθητών με Ε.Ε.Α ηλικιακού εύρους 13-16 ετών, κατέδειξε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προόδου και χαμηλότερα επίπεδα σχολικών απουσιών για τη «συμπεριλαμβανόμενη» ομάδα μαθητών με αναπηρίες έναντι εκείνης που εκπαιδεύτηκε σε ειδικά περιβάλλοντα (Marderetal., 2003; Newman et al., 2003).

Τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α επισημαίνονται και στην τετραετή μελέτη των Peetsmaetal., (2001), η οποία διεξήχθη στην Ολλανδία. Οι οικείοι ερευνητές προβαίνοντας σε αναλύσεις των συλλεχθέντων δεδομένων παρατήρησαν πως οι «συμπεριλαμβανόμενοι» μαθητές (με ειδικές μαθησιακές, συμπεριφορικές ή ήπιες νοητικές δυσκολίες) είχαν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης σε σχέση με εκείνους τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι δεν είχαν συμπεριληφθεί. Στην Νορβηγία πάλι ερευνητές παρακολουθώντας συστηματικά για πάνω από 6 έτη την εξελικτική πορεία της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με αναπηρίες διαπίστωσαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων είχαν κατά 75% περισσότερες πιθανότητες να λάβουν ακαδημαϊκή πιστοποίηση σε σχέση με τους μη «συμπεριλαμβανόμενους» συμμαθητές τους (Myklebust, 2007). Αξιοσημείωτα είναι και τα πλεονεκτήματα της Συμπερίληψης των μαθητών με σύνδρομο Down ή άλλες νοητικές δυσκολίες σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού. Ειδικότερα η μελέτη των Dessemontetetal., (2012) στην Ελβετία, των deGraaf&vanHove (2015), deGraafetal., (2013) στην Ολλανδία και των Lawsetal., (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο κατέδειξε για τους μαθητές της οικείας ομάδας που φοίτησαν σε συμπεριληπτικές τάξεις βελτιωμένα ποσοστά ανάγνωσης, κατανόησης γλώσσας όπως και βελτιώσεις στην βραχυπρόθεσμη μνήμη.

Βεβαία, τα ακαδημαϊκά οφέλη της Συμπερίληψης για τους μαθητές με αναπηρίες δεν περιορίζονται μοναχά εντός περιβάλλοντος του σχολείου. Αντίθετα, όπως διαπιστώθηκε στην ερευνητική μελέτη των Baeretal., (2011) στην Αμερική οι μαθητές με νοητικές ή άλλες πολλαπλές δυσκολίες είχαν περίπου διπλάσιες ευκαιρίες σε σχέση με τους μη «συμπεριλαμβανόμενους» συμμαθητές τους να μεταπηδήσουν σε κάποια μορφή μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της συμπερίληψής τους στο γενικό σχολείο.

Εκτός από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ωστόσο, η Συμπερίληψη φαίνεται να αποτελεί κινητήριο μοχλό και για την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι, όπως σημειώνουν οι Bossaertetal., (2015) συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης και σύναψης θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους ομηλικούς τους. Οι

Richardsonetal., (2009) επισημαίνουν πως ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές της οικείας ομάδας «παλεύουν» κοινωνικά απορρέει από το γεγονός πως δεν έχουν διδαχθεί ποτέ επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Επίσης, ο Schwab (2015), μελετώντας περίπου 1.100 μαθητές στην Αυστρία με Ε.Ε.Α, διαπίστωσε πως σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι μαθητές με αναπηρίες είχαν μικρότερα ποσοστά κοινωνικών διαδράσεων, κοινωνικής αποδοχής όπως και μειωμένα επίπεδα αυτο-αντίληψης της κοινωνικής συμμετοχής. Στον αντίποδα, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της μελέτης των Holahan&Costenbader (2000) κατέδειξε πως οι «συμπεριλαμβανόμενοι» μαθητές με αναπηρίες είχαν παρουσιάσει υψηλότερα ποσοστά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων έναντι των μη «συμπεριλαμβανόμενων» σπουδαστών.

Σημαντική μελέτη για τα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη των μαθητών με αναπηρίες θεωρείται, ακόμη, και αυτή των Wiener&Tardif (2004), η οποία διεξήχθη στον Καναδά με ερευνητικό δείγμα σπουδαστές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Βάσει των αναλύσεων οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων είχαν καλύτερες φιλικές σχέσεις με τους ομήλικους τους και παράλληλα λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα ή τάσεις απομόνωσης συγκριτικά με μαθητές της ίδιας ομάδας, που φοίτησαν στις ειδικές τάξεις. Αυτό σύμφωνα με τους Katz&Mirenda (2000) έγκειται στο γεγονός πως στις συμπεριληπτικές τάξεις οι σπουδαστές με αναπτυξιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικής δέσμευσης από ότι αν φοιτούσαν σε ειδικές - διαχωριστικές τάξεις.

Άλλες έρευνες, επίσης, χρησιμοποιώντας δεδομένα διαμηκών μελετών (SEELS/ Special EducationElementaryLongitudinalStudy και NLTS/ NationalLongitudinalTransitionStudy), μπόρεσαν να επιβεβαιώσουν τον συσχετισμό της συμπεριληπτικής φοίτησης των σπουδαστών με αναπηρίες με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών επιτευγμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι Newman&Davies-Mercier, (2005) και Sumietal.,(2005), αναλύοντας τα δεδομένα της διαμηκούς μελέτης SEELS, παρατήρησαν πως οι μαθητές των συμπεριληπτικών τάξεων με αναπηρία είχαν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη αυτονομία κατά 34 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με εκείνους τους μαθητές με Ε.Ε.Α που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία. Ταυτόχρονα, οι Marderetal., (2003) βασιζόμενοι στα δεδομένα της NLTS διαπίστωσαν πως οι μαθητές με αναπηρία που είχαν συμπεριληφθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας στο γενικό σχολείο εμφάνισαν κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν και κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες λιγότερες πιθανότητες να δεχθούν πειθαρχική επίπληξη σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας ομάδας που πέρασαν μικρότερο μέρος της σχολικής ημέρας στις συμπεριληπτικές τάξεις.

Βέβαια, η στροφή των σχολείων προς το συμπεριληπτικό ιδεώδες δε σχετίζεται μονάχα με τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά επιτεύγματα των μαθητών με και χωρίς βιούμενες αναπηρίες. Πολύ περισσότερο, η αποτελεσματική εφαρμογή της Συμπερίληψης, προϋποθέτοντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο έργο της συνεργατικής επίλυσης καθημερινών σχολικών ζητημάτων (Hehir& Katzman,2012), δημιουργεί συνεργατικά μοντέλα συμπεριφορών, τα οποία προοδευτικά διασπείρονται στους κόλπους των μονάδων, μυώντας τα μέλη του σχολικού οργανισμού στην κουλτούρα των ίσων ευκαιριών. Με άλλα λόγια η συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να εδραιώνει ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης (Miller,2011) βάσει του οποίου αναπτύσσονται δίκτυα ομοϊδεατών, τα οποία δεσμεύονται συλλογικά για την εκπλήρωση των βαθύτερων αναγκών σχολείου και συνάμα για τη διεύρυνση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Αγγελίδης, 2011).

Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει μέσα από τη μείωση πιέσεων αποκλεισμού και την αρχή των ίσων ευκαιριών προς όλους στη λειτουργική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού, προεξοφλώντας συνάμα τον μετασχηματισμό του σε ένα ενοποιημένο και κοινωνικά δίκαιο σύστημα (Αγγελίδης, 2011). Συνοπτικά, λοιπόν, η προώθηση της Συμπερίληψης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο κρίνεται καθοριστική γιατί πάνω από όλα ενέχει χαρακτήρα παιδευτικό, βελτιωτικό και κυρίως ανθρωπιστικό.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η Συμπερίληψη ή Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Σ.Ε), αντιτιθέμενη σε αφομοιωτικά ημίμετρα προηγούμενων πολιτικών (ένταξη-ενσωμάτωση) ξεπρόβαλε στον σύγχρονο νεωτερισμό σε μια προσπάθεια για ουσιαστική και ολοκληρωτική ανθρωπιστική μεταχείριση των παιδιών με αναπηρίες. Περιγραφόμενη ως ολιστική και μη τερματική προσέγγιση, η Σ.Ε φαίνεται να επικεντρώνεται στην πραγμάτωση ριζοσπαστικών αλλαγών με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής ευάλωτων και μη ομάδων μαθητών μέσα από τη μείωση πιέσεων αποκλεισμού. Στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών δεν αποτελούν πρόβλημα που πρέπει να επιδιορθωθεί αλλά μια νοηματοδοτούμενη ευκαιρία βελτίωσης της μάθησης για το σύνολο των σπουδαστών. Εντούτοις παρά τα επίσημα έγγραφα της πολιτικής σκηνής για εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στον κόλπο της επίσημης εκπαίδευσης φαίνεται να ανθίστανται σε στερεοτυπικές θεωρήσεις, οι οποίες πρεσβεύουν πως η Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσει στην υπονόμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Στον αντίποδα σύγχρονες έρευνες, όπως καταγράφονται στην παρούσα μελέτη, αποδεικνύουν πως η Συμπερίληψη ενθαρρύνει όχι μοναχά τα κοινωνικο-ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με αναπηρίες αλλά και τα ομόλογα επιτεύγματα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών του συμπεριληπτικού σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα αλλά και τη θέση-κλειδί του εκπαιδευτικού για τη Συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τα διάχυτα οφέλη της νεωτεριστικής αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο σκοπό να συμβάλλει στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής δράσης σε κατευθύνσεις κοινωνικά πιο δίκαιες. Παράλληλα, αναγνωρίζοντας τη δυναμική των εκπαιδευτικών στο έργο της αποτελεσματικής εφαρμογής της Σ.Ε, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να χαράξει νέα παιδιά έρευνας, τα οποία θα πρέπει να εστιάσουν σε τρόπους εργασίας που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις «δομές» του αποκλεισμού, οι οποίες τείνουν να διαφοροποιούν τους μαθητές σε επίπεδο ικανότητάς, παρεμποδίζοντας συνακόλουθα την πρόσβασή τους στα δρώμενα του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132-141.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education: Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Cant, H. (1994). Inclusive education. The Alberta experience. *Practising Administrator*, 16(3), 38-41.
- Castro, V. (2007). *The effects of co-teaching on academic achievement of K-2 students with and without disabilities in inclusive and non-inclusive classrooms*. Retrieved from <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3255067/>
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
- Council of the European Union. (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38.
- de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7-39.
- Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and highachieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69-83.
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled peers and academic achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317-348.

- Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' Noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: Does Special Education raise achievement for students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599.
- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>
- Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Education*, 20(4), 224–235.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27
- Keefe, E. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88.
- Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion. An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand Schools*. Massey University: New Zealand.
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457.
- Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In M. Wagner, C. Marder, J. Blackorby, R. Cameto, L. Newman, P. Levine, ... E. Davies-Mercier (with M. Chorost, N. Garza, A. Guzman & C. Sumi) (Eds.), *The achievements of youth with disabilities during secondary school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)* (pp.5.1-5.18). Menlo Park, CA: SRI International.
- Miller, P.H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231.
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In J. Blackorby, M. Wagner, R. Cameto, E. Davies, P. Levine, L. Newman, ... C. Sumi (with M. Chorost, N.

- Garza, and A. Guzman)(Eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities* (pp.3.1-3.17). Menlo Park, CA: SRI International.
- Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). *School engagement of youth with disabilities. In the achievements of youth with disabilities during secondary school: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- Richardson, R.C., Tolson, H., Huang T.Y., & Lee, Y.H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 31(2), 71-78.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-Class Service Model on students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(44), 72–79.
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736.
- Spence, R.C. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369>
- Stewart, F. K. (1983). Teacher attitudes and expectations regarding mainstreaming of handicapped children. *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 39-45.
- Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social adjustment of elementary and middle school students with disabilities. In J. Blackorby, M. Wagner, R. Cameto, E. Davies, P. Levine, L. Newman, ... C. Sumi (with M. Chorost, N. Garza, and A. Guzman)(Eds.). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*(pp.5.1-5.17). Menlo Park, CA: SRI International.
- Unesco. (1990). *World declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs*. New York: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

- Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report*. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>
- Whiting, M., & Young, J. (1995). *Integration: Social justice for teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Hobart, Tasmania.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does Special Education Placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Οι ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία

Χριστίδου Θεανώ¹ & Χριστίδου Μαρία²

1. Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2. Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας παρουσιάζουν έκδηλες παρεκκλίσεις από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας. Η ύπαρξή τους συνυφαίνεται με δυσκολίες όχι μόνο στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών αλλά και με δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης. Τούτο μαρτυρά πως οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας συνιστούν πέρα από εκπαιδευτικό, και ψυχοκοινωνικό πρόβλημα. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική αυτών των ελλειμμάτων, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, να παρουσιάσει τις ψυχο-κοινωνικές προεκτάσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας προκειμένου να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό απέναντι στα δυσμενή προβλήματα των οικείων μαθητών σε μια προσπάθεια να προκαλέσει την ενίσχυση της συνδρομής του/της στο έργο της ανίχνευσης, διάγνωσης, παρέμβασης, αξιολόγησης αλλά και πρόληψης· διαδικασίες διαφορετικές στις οποίες ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει συγκεκριμένο αλλά καταλυτικό ρόλο. Ακόμη, παρουσιάζονται η σημαντικότητα της μελέτης και πιθανές περιοχές για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχές λόγου/ομιλίας; κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις; παιδί

Abstract

Children with speech disorders show marked deviations from the limits of the typical development of a spoken language. Their existence coincides with difficulties not only in the academic performance of the children but also with difficulties in the areas of their social and psychoemotional development. This reveals that speech disorders are beyond an educational, a psychosocial problem. Taking into account the dynamic of these deficits, this paper attempts through the critical review of the relevant literature to present the psycho-social implications of the speech disorders in order to inform and sensitize the modern teacher towards the unfavorable problems of this group of children, in an effort to increase his/her assistance in the work of detection, diagnosis, intervention, evaluation and prevention· different processes in which the teacher plays a specific but a catalytic role. Also, the significance of the study and potential areas of future research are presented.

Keywords: speech disorder; social and psychoemotional outcomes

Εισαγωγή

Η ομιλούμενη γλώσσα αποτελεί τη μεγαλύτερη και πιο καθοριστική κατάκτηση του ανθρώπινου είδους. Μέσω αυτής το άτομο κατορθώνει να δομεί τόσο την προσωπική του επικοινωνία όσο και να αναπτύσσει το ατομικό και το κοινωνικό επίπεδο της σκέψης του, εσωτερικεύοντας και εξωτερικεύοντας ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Everett, 2012; Weitzman, 2013; Sirbu, 2015; Melchior Angstetal., 2016). Η εκμάθησή της γλώσσας, στη λεκτική και μη λεκτική έκφρασή της, πραγματώνεται διαμέσου της διαδικασίας της επικοινωνίας, η οποία στο σύνολό της σφυρηλατεί την ικανότητα του ατόμου για ενεργή και νοηματοδοτούμενη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Olleretal., 2006; Conti-Ramsdenetal., 2009; Durkinetal., 2009; Resnicketal., 2010; Laddetal., 2012; Rubinetal., 2012; Sirbu, 2015).

Όσον αφορά στα παιδιά, η χρήση της γλώσσας στο εκπαιδευτικό συγκείμενο τους επιτρέπει να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ενεργά με τους ενήλικες και τους συνομήλικούς τους, να λαμβάνουν τη γνώση αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες ούσες αλληλοεξαρτώμενες, καθορίζουν τη γενική γλωσσική και αλφαβητική τους ικανότητα (Olleretal., 2006; Conti-Ramsdenetal., 2009; Durkinetal., 2009; Fletcher-Campbelletal., 2009; Pennington&Bishop, 2009; Laddetal., 2012; Rubinetal., 2012; Stoeckelletal., 2013). Με τον τρόπο αυτό οι επικοινωνιακές αντανάκλασεις λειτουργούν ως θεμέλιο λίθο για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, οι οποίες συνακόλουθα διαμορφώνουν τη νευρική αρχιτεκτονική, και πιο σημαντικά, τη λειτουργία του εγκεφάλου του (Cleggetal., 2005; Resnicketal., 2010).

Η σπουδαιότητα του συστήματος της γλώσσας έχει επισημανθεί κατά καιρούς από διάφορους μελετητές του χώρου. Οι Κατή (2009), Resnicketal., (2010), Sirbu (2015) και Στασινός (2015; 2016) υπογραμμίζουν την σημαντικότητα της γλώσσας στα παιδιά, περιγράφοντάς την ως έναν παράγοντα-κλειδί που εξυπηρετεί και καθορίζει την ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ψυχικής τους υγείας δεδομένου πως μέσω αυτής επιτυγχάνεται η διαμόρφωση της νοημοσύνης, της κοινωνικής ζωής και του ψυχισμού τους. Τούτο, αντιστρεπτικά φανερώνει πως κάθε διαταραχή του λόγου και της ομιλίας δύναται να επιδράσει αρνητικά όχι μόνο στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο αλλά πολύ περισσότερο και στον τομέα της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης, επιφέροντας ομόλογες λειτουργικές επιβαρύνσεις (Rosenbaum & Simon, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας συνιστούν έκδηλες παρεκκλίσεις από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας. Περιγραφόμενες συχνά ως «αόρατη αναπηρία» (Beitchman&Browlie, 2014), περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επιμέρους προβλημάτων, μερικά από τα πιο συνήθη να αφορούν σε φωνολογικές διαταραχές (π.χ. αφωνία, δυσφωνία), σε αρθρωτικές διαταραχές (π.χ. δυσarthρία, δυσλαλία, απραξία του λόγου ή λεκτική δυσπραξία, ψευδισμός), σε διαταραχές στη ροή της ομιλίας (τραυλισμός), σε διαταραχές στην επικοινωνία (π.χ. εκφραστική γλωσσική διαταραχή), σε προβλήματα επιλεκτικής αλαλίας. (Αστέρη, χ.η, σ. 2; Νταραντούλη&Τσιλιγγίρη, 2017, σ. 47-55; Στασινός, 2016, σ. 257-271). Αν και οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας εκδηλώνονται σε οποιαδήποτε ηλικιακή περίοδο της ζωής του ατόμου, η πρώιμη προσχολική ηλικία καταγράφεται ως το σύνηθες ηλικιακό ορόσημο (Στασινός, 2015; 2016).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2015; 2016), η ύπαρξή τους σηματοδοτεί δυσκολίες στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και ταυτόχρονα την επιβολή ενός διαφορετικού

-από τον συνηθισμένο- τρόπο ζωής (Στασινός, 2016). Άλλωστε, οι εν λόγω διαταραχές φαίνεται να δυσχεραίνουν τόσο την ικανότητα του παιδιού για πρόσβαση στην πολιτισμικά μεταδιδόμενη γνώση όσο και την ικανότητα για προσωπική έκφραση, ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων και γενικότερα την ικανότητα για κοινωνική προσαρμογή και δικτύωση. Τούτο συνακόλουθα μαρτυρά πως κάθε παρέκκλιση από τα όρια της τυπικής ανάπτυξης μιας ομιλούμενης γλώσσας, αποτελεί ως επικοινωνιακό έλλειμμα, αμφότερα εκπαιδευτικό και ψυχο-κοινωνικό πρόβλημα (Jaclin, 2004; Olleretal., 2006; Durkin&Conti-Ramsden, 2007; Botting&Conti-Ramsden, 2008; Redmond, 2011; Moketal., 2014;Rosenbaum &Simon, 2016). Βέβαια, όπως σημειώνεται από τον Στασινό (2015; 2016), το εύρος των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών ελλειμμάτων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επίδραση επιμέρους παραγόντων, οι οποίοι αφορούν στη στάση που υιοθετεί το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (σχολικό και οικογενειακό) απέναντι στο πρόβλημα και τα βιώματα του παιδιού, τα οποία «μετουσιώνονται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής και έκφρασής του» (σ. 256).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις διάχυτες και λιγότερο εμφανείς προεκτάσεις των οικείων διαταραχών, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει και να παρουσιάσει τις δυσμενείς κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές λειτουργικές επιπτώσεις που επιφέρουν σε μια προσπάθεια να ενημερώσει, να επαγρυπνήσει και να ευαισθητοποιήσει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό απέναντι στα δυσμενή βιώματα και τα προβλήματα των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Απώτερος σκοπός, αποτελεί η ενίσχυση της συνδρομής του σε διαδικασίες ανίχνευσης, διάγνωσης, παρέμβασης, αξιολόγησης και πρόληψης· διαδικασίες διαφορετικές στις οποίες ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει συγκεκριμένο αλλά καταλυτικό ρόλο(Αστέρη, χ.η).

Άλλωστε, αν και οι εν λόγω διαταραχές επιβάλλουν τη συνδρομή ειδικών επαγγελματιών (λογοθεραπευτών και γενικότερα ειδικών του χώρου της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων), ο εκπαιδευτικός ως φορέας συμπερίληψης όλων των παιδιών στον κορμό της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί έναν καταλυτικό παρατηρητή της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού και συνάμα αρωγός ενίσχυσης και κινητοποίησής της, ο οποίος έχει όχι μονάχα τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται το παιδί ως ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών, εντοπίζοντας έγκαιρα τυχόν αναπτυξιακές αποκλίσεις, αλλά και να εμπλουτίζει ή/και να καταρτίζει παρεμβατικές δράσεις με σκοπό τη «μετωπική» αντιστάθμιση των ελλειμμάτων του παιδιού μέσα από τη μέγιστη δυνατή ενίσχυση της μάθησης και της συμμετοχής στα δρώμενα του σχολείου (Αστέρη, χ.η; Rosenbaum &Simon, 2016; Στασινός, 2015; 2016).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ελληνόγλωσσου και ξενόγλωσσου ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού σχετικά με τις κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας σε παιδιά. Εκτός από έντυπο ακαδημαϊκό υλικό αξιοποιήθηκε και πρωτότυπο ψηφιακό υλικό, το οποίο αντλήθηκε από τον παγκόσμιο ιστό και τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων APA PsycNET, Eric, ProQuest, PubMed, ResearchGate, SciElo, ScienceDirect, Taylor&FrancisOnline και WileyOnlineLibrary. Τέλος, ως στρατηγική αναζήτησης τέθηκε η δόμηση λέξεων/φράσεων κλειδιών (Πίνακας 1), οι οποίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη (με συνδυασμούς άνω των τριών λέξεων κλειδιών) για τη μέγιστη και εις βάθος δυνατή διερεύνηση του θέματος της παρούσας μελέτης.

διαταραχές του λόγου και της ομιλίας και παιδί; δυσαρθρία και παιδί; δυσφωνία και παιδί; απραξία του λόγου και παιδί; λεκτική δυσπραξία και παιδί; τραυλισμός και παιδί; εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές και παιδί; διαταραχές στην επικοινωνία και παιδί; κοινωνικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα; συναισθηματικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα; ψυχικές επιπτώσεις/ δυσκολίες/ προβλήματα

Αποτελέσματα

Οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αναπτύσσονται, αν και όχι σε ολοκληρωμένο επίπεδο, από την εισδοχή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, επιτρέποντάς το να μαθαίνει από τους δασκάλους του και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους συνομήλικούς του (Oller et al., 2006; Laddetal., 2012; Rubinetal., 2012). Με τον τρόπο αυτό οι επικοινωνιακές αντανακλάσεις καθορίζουν τις αναπτυξιακές εμπειρίες του παιδιού και συνακόλουθα διαμορφώνουν την ορθή λειτουργία των δομών του εγκεφάλου του (Cleggetal., 2005). Διαχρονικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά με διάφορες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι λιγότερο επιτυχημένα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, γεγονός που στο σχολικό συγκείμενο οδηγεί σε κακές ψυχοκοινωνικές λειτουργικές εκβάσεις ενώ σε μακροπρόθεσμο επίπεδο αμβλύνει τις ευκαιρίες αποκατάστασης και εύρεσης μόνιμης απασχόλησης (Beitchmanetal., 1996; Cleggetal. 2005; Durkin&Conti-Ramsden, 2007; Williams, 2013).

Οι δυσκολίες αυτές, βέβαια, δεν απορρέουν μονάχα από την αδυναμία των παιδιών για λεκτική επικοινωνία. Πέρα από την δυσκολία των παιδιών για λεκτική χρήση της γλώσσας, τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας παρουσιάζουν επιβραδυνόμενη ανάπτυξη επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται και με τη μη λεκτική χρήση της γλώσσας, όπως για παράδειγμα είναι οι εκφράσεις του προσώπου (Ripleyetal.,1997).

Αν και η δυσκολία στη χρήση της κοινωνικής γλώσσας (πραγματιστικό επίπεδο), η οποία αφορά στη χρήση της γλώσσας για διαφορετικούς σκοπούς, στην τροποποίηση της γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες ενός ακροατηρίου ή μιας κατάστασης και στην ακολουθία κανόνων για συνομιλία και αφήγηση (American Speech-Language-Hearing Association/ASHA, n.d.), δεν έχει αναφερθεί εκτενώς ως αποτέλεσμα των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, η έρευνα των Teverovskyetal., (2009) αναγνώρισε «Δυσκολίες Κοινωνικής Επικοινωνίας» σε δείγμα παιδιών με απραξία του λόγου (λεκτική δυσπραξία), η οποία αναγνωρίζεται ως ειδική διαταραχή του λόγου και της γλώσσας. Στη μελέτη τους καταδείχτηκε πως τα παιδιά με απραξία του λόγου είχαν προβλήματα στους λειτουργικούς τομείς της συνομιλίας σε ποσοστό 75% και της συζήτησης σε ποσοστό 68% με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο τομέας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συνεπώς να εμποδίζεται προσωρινά ή και μόνιμα η ανάπτυξη ρεαλιστικών (πραγματιστικών) γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αναφερόμενα προβλήματα, που οι ερευνητές χαρακτηρίζουν ως «Δυσκολίες Κοινωνικής Επικοινωνίας», περιελάμβαναν προβλήματα στην κατανόηση και την παραγωγή τόσο των προφορικών όσο και των μη λεκτικών μηνυμάτων (σελ. 98).

Τα παιδιά με απραξία του λόγου προτιμούν να χρησιμοποιούν σύντομες φράσεις για να δηλώσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, όπως το "όχι!" ή το "περισσότερο!". Η προσπάθεια που απαιτείται για να διευκρινίσουν προφορικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους είναι συνήθως πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που

καταβάλλουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν έντονη ψυχοσυναισθηματική φόρτιση, καταστάσεις αμηχανίας ή ακόμη και σε ακραίες περιπτώσεις να επιλέγουν την κοινωνική απόσυρση ή/και την επιλεκτική αλαλία, η οποία περιγράφεται ως παιδική αγχώδη - ψυχιατρική διαταραχή (Ripleyetal.,1997; Teverovskiyetal., 2009; Camposano, 2011).

Οι δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας υπογραμμίζονται και στην πρόσφατη έρευνα των Rusiewiczetal., (2017). Οι ίδιοι επιχειρώντας να διερευνήσουν τις λειτουργικές επιπτώσεις της απραξίας του λόγου σε παιδιά ηλικίας 3-16 ετών διαπίστωσαν πως τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας παρουσίαζαν δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς τους, δυσκολίες στις καθημερινές δραστηριότητες και έντονη απογοήτευση. Οι Ripleyetal., (1997) σημειώνουν πως το αίσθημα της απογοήτευσης των συγκεκριμένων παιδιών, το οποίο είναι απόρροια του ελλειμματικού επικοινωνιακού τους προφίλ, δύναται να τους προκαλέσει εκδηλώσεις παράφορης οργής, θυμού και άλλων συναισθηματικών εκρήξεων, ακόμη και εν παρουσία των συνομήλικών τους.

Όπως αναφέρουν οι McLeodetal., (2013) τα παιδιά με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας βιώνουν τον κόσμο με δύο σημαντικά διαφορετικούς τρόπους, ο οποίος αφορά σε έναν άνετο τρόπο ζωής, όταν βρίσκονται κοντά ή μέσα στο σπίτι τους και σε έναν τρόπο ζωής πιο δεσμευμένο, όταν βρίσκονται σε δημόσιους χώρους. Σε μια συστηματική ανασκόπηση των άρθρων που ασχολούνται με τη συσχέτιση των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία και τους «Περιορισμούς Δραστηριότητας» ή/και τους «Περιορισμούς Συμμετοχής», όπως ορίζονται στη Διεθνή Ταξινόμηση Λειτουργίας, διαπιστώθηκε έντονη συσχέτιση μεταξύ των εν λόγω διαταραχών και των περιορισμών στη διαμόρφωση και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (McCormacketal., 2009).

Τα εμπειρικά δεδομένα της μελέτης των Aroetal., (2014) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των δυνατοτήτων των παιδιών να εκφραστούν, της συμμετοχής τους και της επιτυχίας τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η μελέτη των Hadley&Rice (1991). Βάσει των αποτελεσμάτων της διαφάνηκε πως τα παιδιά με προβλήματα στην ομιλία και τη γλώσσα είχαν μικρότερη επιτυχία στη σύναψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους. Την ίδια στιγμή οι ερευνητές παρατήρησαν υψηλότερα επίπεδα περιφρόνησης των ίδιων από τους ομηλικούς τους αλλά και μικρότερα επίπεδα ανταπόκρισης αυτών σε συζητήσεις, όταν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους το επιχείρησαν. Οι παραπάνω ερευνητές τόνισαν πως οι περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με προβλήματα ομιλίας ή/και εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές λειτουργούν ανασταλτικά, μειώνοντας ταυτόχρονα τόσο τις ευκαιρίες μάθησης όσο και την καλλιέργεια κοινωνικά κατάλληλων και αποδεκτών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Ωστόσο, οι ανεπιθύμητες κοινωνικές επιπτώσεις είναι διάχυτες σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια της ζωής των υποκειμένων. Έρευνες επισημαίνουν πως ακόμη και στην ηλικία των 3 ετών τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα κοινωνικοποίησης (Pauletal., 1991). Οι δυσκολίες στην γλωσσική έκφραση θέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο για διαταραγμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Aroetal., (2014) επισημαίνουν πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, που καθυστέρησαν στην εκφραστική γλωσσική ανάπτυξη, αποσύρθηκαν κοινωνικά περισσότερο και παρουσίασαν εκτός από μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ελάχιστες φιλικές συσχετίσεις, συμπεριφορικές και συναισθηματικές αστάθειες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Ο Craig (1993) χαρακτηριστικά εξέτασε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης που δυσκολεύονται να εκφραστούν γλωσσικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσω της διαθέσιμης ανασκόπησης της βιβλιογραφίας εντόπισε για την οικεία ομάδα παιδιών όχι μονάχα μειωμένες ευκαιρίες (ποσότητα ευκαιριών) διαδράσεων με τους συνομηλίκους τους αλλά και ευκαιρίες διαδράσεων «κακής» ποιότητας. Ο συγκεκριμένος, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το επίπεδο της ποιότητας όσο και της ποσότητας των αλληλεπιδράσεων, ανάδειξε τη δυσκολία των παιδιών με εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές να γίνουν αποδεκτά μέλη από τους ομηλίκους τους. Από την άλλη, η μελέτη του Gertner και των συνεργατών του (1994), εξέτασαν τη δημοτικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε τρεις ομάδες νηπίων, η μία εκ των οποίων αφορούσε σε παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη, η άλλη σε παιδιά με δυσκολίες στην ομιλία και/ή την γλώσσα και η τελευταία σε παιδιά της μειονότητας. Βάσει των αναλύσεων τους παρατηρήθηκε πως η λεκτική ικανότητα ήταν ο καθοριστικότερος παράγοντας του στάτους μεταξύ των μαθητών, με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να έχουν τη χαμηλότερη δημοτικότητα σε σχέση όχι μονάχα με την πρώτη ομάδα μαθητών αλλά και με την τρίτη. Οι ερευνητές τόνισαν πως «τα παιδιά με περιορισμούς στην επικοινωνία είναι λιγότερο καλά καταρτισμένα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλιών» (Gertner et al., 1994, p. 920). Παρόμοια αποτελέσματα έχει επιφέρει και η έρευνα των Durkin & Conti-Ramsden (2007), η οποία όμως εστίασε σε παιδιά εφηβικής ηλικίας.

Εντούτοις, οι αρνητικές προεκτάσεις των περιορισμών στην επικοινωνία δεν περιορίζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συσχέτισης (σύναψη παρέας και φιλιών). Αντίθετα, επιδρούν δυσμενώς στην αυτοεκτίμηση (αίσθηση του εαυτού) και την αυτοαντίληψη (γνώση που έχουμε για τον εαυτό μας) των παιδιών, προκαλώντας εκτός από κοινωνικές δυσκολίες έντονη ψυχοσυναισθηματική φόρτιση (Felsenfeld et al., 1994; Anderson & Shames, 2002; Crichton-Smith, 2002; Κουμπιάς & Φουστάνα, 2003). Αυτή η μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη συνακόλουθα συν-επιβαρύνει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και ταυτόχρονα καταστέλλει τη δημιουργία μιας ξεκάθαρης και υγιούς προσωπικής ταυτότητας (Pullmann & Allik, 2008; Wei & Marder, 2012).

Ωστόσο, ο κλονισμός της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των παιδιών, δηλαδή του ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου, φαίνεται να επηρεάζεται εξίσου καθοριστικά και από τα αρνητικά σχόλια των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους (Gordon-Brannan & Weiss, 2007). Αυτή η μορφή κοινωνικής απόρριψης, ως απόρροια των προβλημάτων στην επικοινωνία, μειώνει αυτομάτως, σύμφωνα με τους Rice et al., (1993), την έκθεση των συγκεκριμένων στη γλώσσα, περιορίζοντας συνάμα το εύρος των ευκαιριών τους για άσκηση και τελειοποίηση των δεξιοτήτων συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο τα ελλείμματα στη γλώσσα και τον κοινωνικό τομέα αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοεπηρεάζονται (Rice et al., 1993).

Εμπειρικά δεδομένα διάφορων μελετών μαρτυρούν πως ακόμη και μια ήπια διαταραχή ομιλίας, που αποτελείται από ένα και μόνο λάθος, μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις για τον ομιλητή, επηρεάζοντας όχι μόνο τον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και στις αντιλήψεις και τις στάσεις των υπόλοιπων παιδιών. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Gertner και των συνεργατών του (1997) σε μαθητές προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με τυπικά αναπτυσσόμενη ομιλία και γλώσσα είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκφράσουν θετικές κρίσεις για τα παιδιά της ίδιας ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών που παρουσίαζε τα συγκεκριμένα ελλείμματα. Από την άλλη, η ερευνήτρια Crowe Hall (1991) χρησιμοποίησε μια σημασιολογική διαφορική κλίμακα για να αξιολογήσει τις στάσεις παιδιών (τετάρτης και έκτης δημοτικού), όπως

διαμορφώθηκαν από την προβολή ενός βίντεο με εφήβους που παρουσίαζαν κανονική άρθρωση, αρθρωτικές παραμορφώσεις στο /r/ και παραμορφώσεις στο /s/ και στο /z/. Μετά την προβολή του βίντεο τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να χαρακτηρίσουν κάθε έφηβο του βίντεο σε επίπεδο ομιλητή, σε επίπεδο εφήβου αλλά και στο επίπεδο του δυνάμει ενήλικα. Βάσει των ευρημάτων και για τις τρεις ομάδες εφήβων καταδείχθηκε πως όλα τα παιδιά της έρευνας είχαν εκφράσει αισθητά αρνητικότερες συμπεριφορές και κρίσεις απέναντι σε άτομα με προβλήματα άρθρωσης. Σύμφωνα με την Hall (1991), τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν πως ακόμη και οι ήπιες διαταραχές άρθρωσης μπορεί να επηρεάσουν τη δημοτικότητα και την αποδοχή των παιδιών από τους ομηλικούς τους. Παρένθετα, η ερευνήτρια υποστήριξε πως οι πρόωρες αρνητικές στάσεις δύνανται να αποτελέσουν στο μέλλον έναν ισχυρό φραγμό στην προσπάθεια σχηματισμού θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους.

Σε άλλες έρευνες πάλι, όπως αυτές των Sweeting&West (2001) και πιο πρόσφατα των Hitchcocketal., (2015), οι δυσκολίες στην παραγωγή των ήχων της ομιλίας (φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές) σχετίστηκαν με φαινόμενα πειραγμάτων/κοροϊδίας (teasing) και σχολικής θυματοποίησης ή εκφοβισμού (bullying). Ωστόσο, βάσει των ευρημάτων της διαμηκούς μελέτης των Lewisetal., (2016), υποστηρίχθηκε πως η εμφάνιση αρνητικών κοινωνικών επιπτώσεων ήταν περισσότερο πιθανή σε παιδιά που είχαν συνδυαστικά γλωσσικά ελλείμματα από ότι σε ομάδες μαθητών με μεμονωμένες δυσκολίες στην παραγωγή των ήχων της ομιλίας

Σημαντικά κρίνονται και τα αποτελέσματα ερευνών που εστίασαν σε ομάδες παιδιών, οι οποίες τραύλιζαν. Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Karrasetal., (2006) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς τραυλισμό κατέδειξε πως σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, τα παιδιά με τραυλισμό (διαταραχές στη ροή της ομιλίας) ήταν λιγότερο ικανά να ελέγξουν με ευελιξία την προσοχή τους αλλά και να ρυθμίσουν καταλλήλως τα συναισθήματά τους απέναντι σε κοινωνικές καταστάσεις. Επίσης, η πρόσφατη έρευνα της McAllister (2016), η οποία βασίστηκε σε δεδομένα προηγούμενης μελέτης (MillenniumCohortStudy) σε ομάδα 18.818 παιδιών 3, 5 και 11 ετών με και χωρίς τραυλισμό, κατέδειξε και για τις τρεις ομάδες παιδιών που τραύλιζαν μειωμένα επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας, τα οποία όπως τόνισε η ερευνήτρια απέρρεαν από ουσιώδη ελλείμματα στην κοινωνική, συμπεριφοριστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Πρόσθετα στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών προβλημάτων και των δυσκολιών επικοινωνίας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς σε διάφορες έρευνες σχετικά με τον επιπολασμό των συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά με διαταραχές στην ομιλία/λόγο και τη γλωσσά καθώς και σε αξιολογήσεις του επιπολασμού των γλωσσικών προβλημάτων σε παιδιά με ψυχιατρικές διαταραχές. Συγκεκριμένα, ο Beitchman και οι συνεργάτες του (1986) διαπίστωσαν ότι, με βάση τις αναφορές γονέων και εκπαιδευτικών, το 50% των παιδιών με προβλήματα στην ομιλία και τη γλωσσά ανέπτυξαν συμπεριφορικά προβλήματα σε σχέση με το 12% των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Beitchmanetal., 1986). Σε άλλη μελέτη από την άλλη διαφάνηκε πως τα παιδιά με ψυχιατρικές διαταραχές είχαν προηγουμένως διαγνωστεί με δυσκολίες του λόγου/ομιλίας και της γλώσσας (Cross, 1998). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και στην εμπειρική μελέτη των Willingeretal., (2003), οι οποίοι εστιάζοντας στη σχέση ψυχιατρικών διαταραχών σε παιδιά με εκφραστικές γλωσσικές διαταραχές, εντόπισαν μεταξύ άλλων στο δείγμα των συγκεκριμένων παιδιών υψηλά στο σκορ στις κλίμακες «άγχος - κατάθλιψη» «προβλήματα σκέψης», «προβλήματα προσοχής» και «παραβατικά προβλήματα».

Αυτές οι δυσμενείς ψυχοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις (που συχνά περικλείονται στον όρο ψυχιατρικές διαταραχές), οι οποίες υποστηρίζεται πως απορρέουν από την αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν, να κατανοήσουν τους άλλους, να συνομιλήσουν μαζί τους αλλά και με τον εαυτό τους (εγωκεντρικός λόγος) (VanRiper&Emerick,1985; Herbert, 1998) φαίνεται να συνιστούν μηχανισμούς προστασίας και άμυνας, που χρησιμοποιούνται σε μια προσπάθεια των παιδιών να μειώσουν τα άγχη και τη δυσφορία τους (Rutter&Giller, 1983; Bloodstein, 1987).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το εύρος των ψυχο-κοινωνικών προεκτάσεων των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας κοινωνεί την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής διαμεσολάβησης. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός ως καθημερινός παρατηρητής της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού αλλά και ως δυναμικός φορέας κινητοποίησής της, δύναται να συνδράμει καταλυτικά σε κάθε διεπιστημονικό εγχείρημα (πρόληψη, διάγνωση, αξιολόγηση, παρέμβαση), ενισχύοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητά του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει πιθανές αναπτυξιακές αποκλίσεις του παιδιού αλλά και να δρα ως φορέας συμπερίληψης, καταρτίζοντας και να εμπλουτίζοντας τις παρεμβατικές δράσεις, με απώτερο σκοπό τη μέγιστη δυνατή αντιστάθμιση των ελλειμμάτων του παιδιού μέσα από τη μείωση πιέσεων και βιωμάτων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού (Στασινός, 2015; 2016).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Εμπειρικά διαχρονικά δεδομένα μαρτυρούν πως τα παιδιά με διάφορες διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι λιγότερο επιτυχημένα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους από ό, τι οι τυπικά αναπτυσσόμενο μαθητές, γεγονός που συνυφαίνεται για την οικεία ομάδα παιδιών με κακές κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές λειτουργικές εκβάσεις. Σύμφωνα με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα, όπως παρουσιάστηκαν στην οικεία μελέτη, οι σημαντικότερες επιπτώσεις στον τομέα της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών αφορούν στις μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπιδράσεις, στις δυσκολίες κοινωνικής συσχέτισης με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους, στην κοινωνική απόσυρσή ή απομόνωση, στην απογοήτευση, στον θυμό, στον αποκλεισμό και την κοινωνική απόρριψη, στο βίωμα πειραγμάτων και σχολικού εκφοβισμού, στην αρνητική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη αλλά και στην παραβατικότητα.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη δυναμική των ψυχο-κοινωνικών μεταβλητών στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η συγκεκριμένη μελέτη κρίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού αναφορικά με τα δυσμενή κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά βιώματα των μαθητών της οικείας ομάδας με απώτερο σκοπό να προκαλέσει την ενθάρρυνση της συνδρομής του στο έργο της ανίχνευσης, της διάγνωσης, της παρέμβασης, της αξιολόγησης αλλά και της πρόληψης. Παράλληλα, η οικεία μελέτη φιλοδοξεί να θέσει τις βάσεις για νέα ερευνητικά πεδία. Δεχόμενοι πως ο εκπαιδευτικός κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στη διερεύνηση στρατηγικών και πρακτικών, που δύνανται να αντισταθμίσουν μέσα από τον ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικά δίκαιο χαρακτήρα τους τα ελλείμματα του παιδιού στον κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό τομέα, εξετάζοντας παράλληλα τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών σε σχολικό και σε μετασχολικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Speech-Language-Hearing Association/ ASHA. (n.d.). *Social language use (Pragmatics)*. Retrieved from <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/>
- Anderson, N. B., & Shames, G. H. (2002). *Human communication disorders: An Introduction* (6th ed.). Boston: Ally and Bacon.
- Aro, T., Laakso, M.L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.M. (2014). Associations between toddler-age communication and Kindergarten-age self-regulatory Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (4), 1405-1417.
- Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P.G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 25(5), 528–535.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E., Walters, H., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825.
- Beitchman, J.H., & Browlie, E. (2014). Language disorders in children and adolescents. *Child Neuropsychology*, 21(4), 539-541.
- Bloodstein, O. (1987). *A Handbook on stuttering*. Chicago Ill: The National Easter Seal Society.
- Botting, G., & Conti-Ramsden, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *J Child Psychol Psychiatry*, 49(5), 25- 516.
- Camposano, L., & Suffering, S. (2011). Children with selective mutism. The professional counselor. *Research and Practice* 1(1), 46-56.
- Cantwell, D., P, Baker, L., & Mattison, R.E. (1994). The prevalence of psychiatric disorder in children with speech and language disorder an epidemiologic study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18(3), 450-461.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(2), 128-49.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes, I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 15–35.
- Craig, H. K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 206-215.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *J Fluency Disord*, 27(4), 333-352.
- Cross, M. (1998). Undetected communication problems in children with behavioural problems. *International Journal of Language and Communication Disorders Royal College of Speech and Language Therapists*, 33, 509–514.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457.
- Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes, II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 36–55.

- Everett, D. L. (2012). *Language: The Cultural Tool*. New York, NY: Pantheon Books.
- Felsenfeld, S., Broen, P.A., & McGue, M. (1994). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: educational and occupational results. *J Speech Hear Res*, 37(6), 1341-53.
- Fletcher-Campbell, F., Soler, J., & Reid, G. (2009). *Approaching difficulties in literacy development assessments, pedagogy and programmes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gordon-Brannan, M. E., & Weiss, C. E. (2007). *Clinical management of articulatory and phonologic disorders*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness in speech and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(6), 1308-1317.
- Hall, C. (1991). Attitudes of fourth and sixth graders toward peers with mild articulation disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 334-40.
- Herbert, M. (1998). *Clinical child psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Hitchcock, E. R., Harel, D., & Byun, T. M. (2015). Social, emotional, and academic impact of residual speech errors in school-aged children: A survey study. *Seminars in Speech and Language*, 36(4), 283-294.
- Jaclin, L. (2004). *A medical approach to language delay*. *CME*, 22(8), 421-426.
- Karrass, J., Walden, T. A., Conture, E. G., Graham, C. G., Arnold, H. S., Hartfield, K.N., & Schwenk, K.A. (2006). Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of communication disorders*, 39(6), 402-23.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., & Etekal, I. (2012). Classroom peer relations and children's social and scholastic development: Risk factors and resources. In A. M. Ryan, & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (pp. 11-49). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Lewis, B. A., Patton, E., Freebairn, L. A., Tag, J., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2016). Psychosocial co-morbidities in adolescents and adults with histories of communication disorders. *Journal of Communication Disorders*, 61, 60-70.
- Lindsay, G., Dockrell, J.E., Desforges, M., Law, J., & Peacey, N. (2010). Meeting the needs of children and young people with speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 448-460.
- Melchior Angst, O.V., Pase Liberalesso, K., Marafiga Wiethan, F., & Mota, H.B. (2015). Prevalence of speech-language disorders in kindergarten children of public schools and the social indicators. *Revista CEFAC*, 17(3), 727-733.
- McAllister, J. (2016). Behavioural, emotional and social development of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 23-32.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation

- across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2010). My speech problem, your listening problem, and my frustration: The experience of living with childhood speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 379–392.
- McLeod, S., Daniel, G. R., & Barr, J. (2013). When he's around his brothers ... he's not so quiet": The private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 70–83.
- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516–527.
- Oller, J.W., Oller, S.D., & Badon, L. C. (2006). *Milestones: Normal speech and language development across the life span*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Overby, M., Carrell, T., & Bernthal, J. (2007). Teachers' perceptions of students with speech sound disorders: A quantitative and qualitative analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 327-341.
- Palikara, O., Lindsay, G., & Dockrell, J.E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(1), 56–78.
- Paul, R., Looney, S. S., & Dahm, P. S (1991) Communication and socialization skills at ages 2 and 3 in 'late-talking' young children *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(4), 858-865.
- Pennington, B.F., & Bishop, D.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283–306.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45, 559-564.
- Redmond S. M. (2011). Peer victimization among students with specific language impairment, attention-deficit/hyperactivity disorder, and typical development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 520–535.
- Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In R. Sternberg, & D. Preiss (Eds.), *From genes to context: New discoveries about learning from educational research and their applications* (pp. 163-194). New York, NY: Springer.
- Ripley, K., Daines, B., & Barrett, J. (1997). *Dyspraxia: A guide for teachers and parents*. London: David Fulton Publishers.
- Rosenbaum, S., & Simon, P. (2016). *Speech and language disorders in children*. Washington, D.C: National Academies Press, U.S.
- Rubin, K.H., Begle, A.S., & McDonald, K.L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In V. Anderson & M.H. Beauchamp (Eds.), *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice* (pp. 23–44). New York, NY: The Guilford Press.
- Rusiewicz, H.L., Maize, K.M., & Ptakowski, T. (2017). Parental experiences and perceptions related to childhood apraxia of speech: Focus on functional implications. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 1-12.
- Rutter, M., Giller, H., & Juvenile, D. (1983). *Trends or Perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

- Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. “*Mircea cel Batran*” *Naval Academy Scientific Bulletin*, 18(2), 405-406.
- Stoeckel, R.E., Colligan, R., Barbaresi, W.J., Weaver, A.L., Killian, J.M., & Katusic, S.K. (2013). Early speech-language impairment and risk for written language disorder: A population-based study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(1), 38-44.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.
- Teverovsky, E. G., Bickel, J. O., & Feldman, H. M. (2009). Functional characteristics of children diagnosed with Childhood Apraxia of Speech. *Disability and Rehabilitation*, 31(2), 94-102.
- U.S National library of Medicine. (2018). *Speech disorders – children*. Retrieved from <https://medlineplus.gov/ency/article/001430.htm>
- Van Riper, C., & Emeric, L. (1984). *Speech Correction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257.
- Weitzman, R.S. (2013). A Review of *Language: The Cultural Tool* by Daniel L. Everett. *Anal Verbal Behav*, 29(1), 185-198.
- Williams, F. (2013). *Language and poverty: Perspectives on a theme*. Philadelphia, PA: Elsevier.
- Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Mag, J.M., Sirsch, U., & Eisenwort, B. (2003). Behaviour in children with language development disorders. *Can J Psychiatry*, 48(9), 607-614.
- Αστέρη, Θ. (χ.η). *Εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3635/1073.pdf>
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουμπιάς Ε.Λ., & Φουστάνα Α. (2003). *Αυτοαντίληψη παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς*. Εισήγηση στο 9^ο Συνέδριου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα «Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία». Αθήνα, Ιανουάριος, 2003.
- Νταραντούλη, Ε. Α., & Τσιλιγγίρη, Π. (2017). Φωνολογική διαταραχή, αρθρωτική διαταραχή, φωνολογική καθυστέρηση (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τμήμα Λογοθεραπείας. Ανακτήθηκε από <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6842/LOGO.pdf?sequence=1>
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

“ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ”

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

**«Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ»**

Δρ. ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΠΑΤΣΙΑΔΟΥ

Η εκπαίδευση βρίσκεται, -όσο ελάχιστοι ίσως τομείς της δημόσιας ζωής-, στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου περί αλλαγής. Πράγματι, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται εντός των εθνικών κρατών, οι ζωνρές αντιπαραθέσεις επί του πρακτέου, το ενδιαφέρον των παραγωγικών τάξεων, αλλά και οι προτάσεις-στόχοι για την εκπαίδευση που εμπεριέχονται στα επίσημα ανακοινωθέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών πιστοποιούν την εκδήλωση ενός έντονου μεταρρυθμιστικού ενδιαφέροντος (Μπουζάκης, 2005).

Στο σύνολο των διεθνών επιστημονικών αναλύσεων, ως βασικό νομιμοποιητικό επιχείρημα των προτεινόμενων ή επιχειρούμενων αλλαγών αναδεικνύεται η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις σύνθετες και αλληλοδιαπλεκόμενες μεταβολές που διαδραματίζονται στο περιβάλλον της: Εν προκειμένω, η παγκοσμιοποίηση στα δύο βασικά επίπεδα των κοινωνικών σχηματισμών, το οικονομικο-τεχνολογικό και το κοινωνικο-πολιτισμικό, εμφανίζεται ως το αναπόφευκτο και αναγκαστικό αίτιο που νομιμοποιεί τις εκτεταμένες αναδιαρθρώσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γνώση (Hay, -Rosamond, 2002, Jarvis, 2000, Καζαμίας, 2003, Ματθαίου, 2002, Welch, 2001).

Μέσα σε αυτό το μετανεωτερικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης, θα πρέπει να προσεγγίσουμε και την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων, και συγκεκριμένα τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους του ζητήματος. Το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει και απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα,

τους παιδαγωγούς και τους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και στα ευρωπαϊκά και διεθνή fora. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αρκετές χώρες έχουν σχεδιάσει πολιτικές και προγράμματα για την εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης κατηγορίας μαθητών. Άλλες πάλι δεν έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ή δεν έχουν καν προχωρήσει στην αναγνώριση της εκπαιδευτικής χαρισματικότητας (Eurydice, 2006). Η περίπτωση της Γαλλίας παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Από γεννήσεως του σχεδόν, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούνταν υπερβολικά σοβαρό, απρόσωπο και τυποποιημένο (Cardew, 1957). Ακόμα και σήμερα, κατηγορείται για μια σειρά σοβαρών δυσλειτουργιών. Πρώτα-πρώτα, για την έντονα γραφειοκρατική και κεντρικά δομημένη ιεραρχική του οργάνωση: Ο μεγάλος όγκος του, πάνω από ένα εκατομμύριο εκπαιδευτικοί, επιτείνει την εγγενή του δυσκινησία και ανελαστικότητα, καθώς και την έντονη εποπτεία επάνω σε όλες τις πτυχές λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζήτημα της αποσυγκέντρωσης του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πάντα στην επικαιρότητα, καθώς από πολλούς αναζητείται περισσότερη αυτονομία και λιγότερος κρατικός έλεγχος. Από τον τελευταίο δεν ξεφεύγουν ούτε και τα ιδιωτικά σχολεία που έχουν συνάψει με το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας σύμφωνο συνεργασίας με όρους οικονομικής επιχορήγησης και παράλληλης εσωτερικής εποπτείας.

Η γαλλική εκπαίδευση κατηγορείται επίσης για τον αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αποστασιοποίησης των γάλλων εκπαιδευτικών απέναντι στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους, κάτι που οι τελευταίοι φαίνεται να το εισπράτουν πολύ αρνητικά: Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως μόλις το 47% των γάλλων μαθητών νιώθει να ανήκει ενεργά στο σχολείο όπου φοιτά, την ώρα που ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ για πολλές χώρες της Ευρώπης, την Αμερική, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία, τον Καναδά και την Ιαπωνία βρίσκεται στο 81%. Ακόμα περισσότερο, μόλις το 13% των γάλλων μαθητών νιώθει ότι "ακούγεται" η φωνή τους μέσα στην τάξη και ότι υπάρχουν διάυλοι επικοινωνίας και ανατροφοδότησης με τους δασκάλους τους, σε αντίθεση με ένα μέσο όρο του 70% για την Αυστρία, τη Φινλανδία, την Ολλανδία και τη Σουηδία. Ενοχοποιούνται για αυτό παράγοντες όπως η πλήρης απουσία των γονέων από τα τεκταινόμενα στο σχολείο, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η

παραδοσιακή γνωσιοκεντρική αντίληψη της μάθησης που ακόμα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης, τα παρωχημένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κα.

Η κρίση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνεται και στα μεγάλα ποσοστά μειωμένης επίδοσης και σχολικής αποτυχίας: Το γεγονός ότι περίπου το 28% των Γάλλων μαθητών έχει επαναλάβει τουλάχιστον μία σχολική τάξη, σε σύγκριση με τον διεθνή μέσο όρο του 12% που παραθέτει ο ΟΟΣΑ, χρήζει σίγουρα περαιτέρω προσοχής. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στις αφιλόξενες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, στα περίχωρα των Παρισίων, της Μασσαλίας και άλλων μεγάλων αστικών κέντρων. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύεται, τέλος, να αντιμετωπίσει και το θέμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τη στιγμή που οι ίδιοι οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελλιπώς επιμορφωμένοι επάνω σε αυτό το ζήτημα (Gumbel, 30/8/16).

Τα ζητήματα τώρα που συνδέονται με την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αποτελούν πηγή αντιπαραθέσεων από την εποχή του Binet (1911), του ευρέως γνωστού ψυχολόγου το όνομα του οποίου συνδέθηκε με το τεστ νοημοσύνης «Binet – Simon scale of mental development». Η κριτική προέρχεται κυρίως από την πλευρά αυτών που υπερασπίζονται με θέρμη τον δημοκρατικά εξισωτικό ρόλο της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει όντως βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι η οποιαδήποτε διαφοροποίηση στην εκπαίδευση των παιδιών θα δυναμιτίσει τη θεμέλιο λίθο της ισότητας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη αντίληψη μοιάζει να σφυρηλατήθηκε μέσα από τις ιστορικές εξελίξεις που συντελέστηκαν στη χώρα από τον 19^ο αιώνα έως και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, ειδικά με τα γεγονότα του Μάη του '68. Τα όσα διαδραματίστηκαν την περίοδο εκείνη στους δρόμους της γαλλικής πρωτεύουσας ανέτρεψαν το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτώντας μια μεγάλη πολιτική αλλαγή στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα και διαμορφώνοντας μια δομημένη πολιτική σκέψη εξάλειψης του εκπαιδευτικού ελιτισμού (Gobry, 2018, Vrignaud,- Bonova,- Dreux, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, από το 1977 και μετά καταργήθηκαν λόγω έλλειψης πόρων αλλά και πολιτικής βούλησης οι τρεις προβλεπόμενες ώρες πρόσθετης μελέτης για τους προσοντούχους μαθητές, παρέμειναν όμως οι αντίστοιχες τρεις διδακτικές ώρες

αντισταθμιστικής διδασκαλίας για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Το επιχείρημα ήταν για μία ακόμα φορά πως οι χαρισματικοί μαθητές με κάποιο τρόπο θα ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συστήματος και θα επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους.

Μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στη σύγχρονη Γαλλία δεν έχει προσδιορισμένο θεσμικό περίγραμμα. Στη Γαλλία δεν υφίσταται συγκεκριμένος μηχανισμός εντοπισμού, καλλιέργειας και αξιοποίησης της χαρισματικότητας, μολονότι το θέμα αναγνωρίζεται ως ζήτημα που απασχολεί την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική κοινότητα και οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Eurydice, 2006). Συνήθως οι κοινωνικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητές του χαρισματικού μαθητή αναγνωρίζονται επειδή κάποια στιγμή αυτός οδηγείται σε έλεγχο των μαθησιακών του δυσκολιών.

Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων (και όχι μόνο) σχολείων πνίγει με τον εξισωτισμό και την ανελαστικότητά του τους χαρισματικούς μαθητές. Σχετική έρευνα του καθηγητή νευροψυχολογίας Laurence Vaivre-Douret, η οποία παρουσιάστηκε σε συνέδριο του Υπουργείου Παιδείας, καταδεικνύει πως το 39% των χαρισματικών μαθητών νιώθει καταπιεσμένο. Πάνω από το 80% του δείγματος φαίνεται να βιώνει έντονο άγχος, ενώ το 1/5 εξ αυτών αντιμετωπίζει το ρίσκο ενός εγχειρήματος αυτοκτονίας. Επιπρόσθετα, η άγνοια των περισσότερων γονέων, η άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν μια διαφορετική παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά, αλλά και η εμμονή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος στην απομνημόνευση και τα υψηλά σκορ στις γραπτές εξετάσεις οδηγούν πολλούς από αυτούς τους μαθητές στην παραίτηση. Βάσει μιας άλλης μελέτης του 2012, μόνο το 1/3 των χαρισματικών μαθητών στη Γαλλία φτάνουν στο πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ το 70% εξ αυτών έρχεται αντιμέτωπο με τη σχολική αποτυχία. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται στο σημείο αυτό να δυσλειτουργεί. Μήπως η Γαλλία σπαταλά το πολυτιμότερο κεφάλαιό της για το μέλλον;

Παρά όλα αυτά, υπάρχει κάποια κινητικότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες:

Από το '70, σε κάθε περιφέρεια της χώρας λειτουργούν μουσικά σχολεία (όπως το περίφημο Σχολείο της Όπερας των Παρισίων) αλλά και αρκετά αθλητικά σχολεία. Πολλά ανεξάρτητα ιδιωτικά σχολεία προσφέρουν ειδικά μαθήματα και προγράμματα στους ταλαντούχους μαθητές τους. Για παράδειγμα, το Ιδιωτικό Λύκειο Michelet στη Νίκαια ήταν το πρώτο που το 1988 δημιούργησε τμήματα ειδικά για χαρισματικούς μαθητές. Παραδοσιακά εξάλλου και σε αντίθεση με τον τρόπο εισαγωγής σε οποιοδήποτε άλλο πανεπιστημιακό ίδρυμα, οι περίφημες Grandes Ecoles (Ecole National d' Administration, Ecole Centrale, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, κ.α) συνεχίζουν να υποδέχονται τους καλύτερους του μαθητικού πληθυσμού μετά από μια εξαιρετικά απαιτητική διαγωνιστική διαδικασία.

Από το 2009, σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια υπάρχει ένας υπεύθυνος για τα χαρισματικά παιδιά. Επίσης, ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός δημοσίων σχολείων αναπτύσσει ιδιαίτερα προγράμματα εξατομικευμένης μάθησης για χαρισματικά παιδιά. Το 2017 δημιουργήθηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια των Παρισίων μια ειδική ομάδα για την επιμόρφωση διοικητικών υπαλλήλων και εκπαιδευτικών πάνω στη χαρισματικότητα (Gobry, 2018).

Διοργανώνονται ακόμα σε τακτική βάση πολλοί διαγωνισμοί υπό την αιγίδα του Υπουργείου, διαφόρων άλλων φορέων και εθελοντικών οργανώσεων στα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Χημεία, τη Φιλοσοφία, αλλά και στη μουσική, το σκάκι, και τα σπορ (Ολυμπιάδες Μαθηματικών, Φυσικής, κ.α.α) για εξαιρετικής επίδοσης μαθητές και νέους επιστήμονες (Freeman, 2002, Eurydice, 2006).

Τι καταδεικνύουν τα προαναφερόμενα για την περίπτωση της Γαλλίας; Ότι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί σε μια χώρα δεν λειτουργούν "εν κενώ": Τα όσα διαδραματίζονται στο εξωτερικό συγκεκριμένο έχουν βέβαια μεγάλη σημασία, επηρεάζοντας καθοριστικά, τροποποιώντας και μετασχηματίζοντας τα τεκταινόμενα στο εσωτερικό της. Όμως, η λειτουργία της εκπαίδευσης σε μια χώρα επηρεάζεται βαθιά και από την ιδιαίτερη ιστορική διαδρομή και τις καταβολές που κληροδότησε το εθνικό της παρελθόν (Πατσιάδου, 2016). Η εκπαίδευση της χαρισματικότητας στη Γαλλία βρίσκεται πλέον μπροστά σε ημίκλειστες πόρτες, όχι όμως ερμητικά κλειστές και οπωσδήποτε όχι κλειδωμένες. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη θεσμική του αδράνεια, προσαρμόζεται σταδιακά, κατανοώντας ότι το κλειδί στην

εκπαιδευτική επιτυχία είναι ο σεβασμός της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή χωριστά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 1
- Ματθαίου, Δ. (2002). Εισαγωγή. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, τ. Β΄. Αθήνα: Λιβάνης
- Πατσιάδου, Μ. (2016). *Η Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Συσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς*.
- Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος
- Μπουζάκης, Σ. (2005α). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*, (β΄ έκδοση). Αθήνα: Gutenberg
- Cardew, R. (1957). The gifted child in France, *Gifted Child Quarterly*, vol. 1, no.2
- Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*. Working Document
- Freeman, J. (20002). *Out- of- school educational provision for the gifted and talented around the world*. A report for the Department of Education and Skills. London.
- Gobry, Pascal- Emmanuel (2018). Bloomberg View, 24/4/18 Gumbel, P. εφημερίδα The Local, 30/8/16
- Hay, C. & Rosamond, B. (2002). Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives, *Journal of European Public*

Policy, 9, no. 2

Jarvis, P. (2000a). Globalization, the Learning Society, and Comparative Education,

Comparative Education, vol.36, no.3

Welch, A. (2001). Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative

Education facing the third millennium, *Comparative Education*, v.37, no.4

Vrignaud, P., Bonova, D., Dreux, A.,(2005). Conselling the Gifted and Talented in France:

Minimizing Gift and Maximizing Talent. *International Journal for the Advancement of*

Counselling, vol. 27, no. 2

Αναζητώντας την ηγεσία και τους ηγέτες στην εκπαίδευση

Γιάννης Ν. Κουμέντος

Περίληψη

Ο τρόπος οργάνωσης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται σε μια πολιτική φιλοσοφία αξιών και σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική ιδεολογία, συνδέεται δε με τις παραγωγικές ανάγκες της κάθε χώρας.

Οι επιλογές αυτές προσδιορίζουν το βαθμό συγκεντρωτισμού ή αποκέντρωσης του συστήματος, διαμορφώνουν τις κατανομές εξουσίας, αρμοδιότητας και ευθύνης μεταξύ των επιμέρους δομών, καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας και τα είδη των σχολικών μονάδων, τα συστήματα υποστήριξης, επιμόρφωσης και αξιολόγησης των στελεχών και των εκπαιδευτικών. Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει και τα περιθώρια που έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης στη διοίκηση και καθοδήγηση και οι εκπαιδευτικοί της τάξης στη διδασκαλία.

Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και η απαίτηση για ανταπόκριση στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, οριοθετούν το πλαίσιο αυτονομίας της σχολικής μονάδας και του βαθμού ελευθερίας σε προγράμματα, στόχους, διδακτικές μεθοδολογίες, επιλογής εκπαιδευτικού υλικού. Οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές απαιτούν ευελιξία στη στοχοθεσία, στη διδακτική μεθοδολογία, στην καθοδήγηση για την οικοδόμηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών αξιών.

Η υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει την αναγόρευση των στελεχών εκπαίδευσης ως «μετασχηματιστικούς ηγέτες» και τους εκπαιδευτικούς της τάξης ως «ηγέτες-καταλύτες» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Seeking leadership and leaders in education

Abstract

The way in which each educational system is organized is based on a political philosophy of values and a specific pedagogical and educational ideology and is linked to the productive needs of each country.

These options determine the degree of centralization or decentralization of the system, shape the distributions of power, responsibility and responsibility between the individual structures, determine the operating framework and types of school units, support, training and evaluation systems for executives and teachers. The nature of the education system also determines the scope that management and guidance educators and class teachers have in teaching.

The introduction of educational innovations and the requirement to respond to students' learning specificities define the framework of school unit autonomy and the degree of freedom in programs, objectives, teaching methodologies, choice of educational material. Diversified educational policies require flexibility in goal setting, teaching methodology, knowledge-building guidance, skills development and positive values development.

Implementation of this educational policy presupposes that education executives are 'transformational leaders' and classroom teachers as 'catalyst leaders' in the educational process.

Το διεθνές περιβάλλον ,τα εκπαιδευτικά συστήματα και η ελληνική εκπαίδευση

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν νέα δεδομένα και ωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της ταχύτατα μεταβαλλόμενης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και του διεθνούς ανταγωνισμού.

Ο τρόπος οργάνωσης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στην ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζεται από μια κυρίαρχη πολιτική φιλοσοφία αξιών, προσδιορίζεται από μια συγκεκριμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική ιδεολογία, και συνδέεται με τις κοινωνικές προτεραιότητες και τις παραγωγικές ανάγκες της κάθε χώρας και της κάθε εποχής.

Οι επιλογές αυτές προσδιορίζουν το βαθμό συγκεντρωτισμού ή αποκεντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνουν το μοντέλο εξουσίας, προσδιορίζουν τις αρμοδιότητες και το βαθμό ευθύνης και ελευθερίας επιλογών μεταξύ των επιμέρους δομών, καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας και τα είδη των σχολικών μονάδων, τα υποστηρικτικά συστήματα, τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών.

Ο συγκεντρωτικός ή ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τα περιθώρια που έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης στη διοίκηση και καθοδήγηση και οι εκπαιδευτικοί της τάξης στη διδασκαλία και στην επιλογή προγραμμάτων.

Το σχολείο ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον, μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις αλλαγές προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός του, υποστηρίζει ο Πασιαρδής (2004)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάστηκε από τις συγκυρίες της κάθε εποχής και από την εγγενή αδυναμία του νεοελληνικού κράτους να ξεπεράσει τις μετα-οθωμανικές, φεουδαρχικές λειτουργίες του, καθώς και από την προσπάθεια για τη δημιουργία εθνικής αστικής τάξης.

Από την δημιουργία του νεοελληνικού κράτους (Σύνταγμα 1823-Προσωρινό πολίτευμα της Ελλάδος), μέχρι την εθνική ολοκλήρωση και την επίλυση των προβλημάτων της Μικρασιατικής καταστροφής, υπήρξαν προσπάθειες για τη δημιουργία ενός σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στις οποίες πρωτοστάτησαν πρωτοπόροι πολιτικοί και εκπαιδευτικοί ηγέτες. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων Αθήνας και Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1929-32 (Κ. Γόντικας-Γ. Παπανδρέου), που είχαν στόχο την καλλιέργεια και προώθηση της καινοτομίας και της αριστείας.

Εκτός από τα οργανωτικά και οικονομικά προβλήματα, οι ιδεολογικές-εθνικές αντιθέσεις (π.χ. Γλωσσικό ζήτημα), καθόρισαν τα χαρακτηριστικά και τις προτεραιότητες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Οι συγκρούσεις (Ευαγγελικά –Ορεσטיακά, Αθεικά) δημιούργησαν προοδευτικά εκπαιδευτικά κινήματα και πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς ηγέτες(Α. Δελμούζος, Δ. Γληνός, Ρ. Ιμβριώτη, Μ. Τριανταφυλλίδης, Λ. Ακρίτας, Ε. Παπανούτσος κλπ).

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των δασκάλων και των καθηγητών απετέλεσε κυρίαρχο ζήτημα για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών (Ακαδημίες, Διδασκαλεία, ΣΕΛΜΕ κλπ).Οι πολιτικές και πολιτειακές αλλαγές και η ανυπαρξία εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ,οδήγησαν σε συχνές ανολοκλήρωτες μεταρρυθμίσεις.

Στην μεταπολίτευση και στο Σύνταγμα του 1975 επιλύθηκαν δυο βασικά ζητήματα, το θέμα της δημοτικής Γλώσσας και η επιλογή της δομής και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βασικοί νόμοι 309/1976 και 1566/1985)

Η συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ και στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ευνόησε την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πολιτικών ,παρά τα προβλήματα της βραδυπορίας εφαρμογής.

Η ελληνική εκπαίδευση και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές

Όλες οι χώρες επιθυμούν να βελτιώσουν την θέση τους στον παγκόσμιο οικονομικό και παραγωγικό καταμερισμό, δίνοντας προτεραιότητα σε μεταρρυθμίσεις που προωθούν την «κοινωνία της γνώσης».

Οι εξελίξεις στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας καθώς «υποχρέωσαν» την Ευρωπαϊκή Ένωση στην ανάγκη διαμόρφωσης του κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν έχει τα χαρακτηριστικά του ενός συγκροτημένου εθνικού κράτους, αλλά προσδιορίζεται από μια συνθετική πορεία, με επιβραδύνσεις, αντιφάσεις, επιταχύνσεις και συναινέσεις.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε με τις αρχές της επικουρικότητας και στη βάση της δυναμικής διαμόρφωσης του ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης .

Με την απόφαση της Λισαβόνας και την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2007),ακολουθείται στη εκπαίδευση η στρατηγική πολιτική της «κατάκτησης της κοινωνίας της γνώσης».

Στην Ελλάδα το πολιτικό σύστημα αδρανεί ή παλινδρομεί μεταξύ μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, με αποτέλεσμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αδυνατεί να ανταποκριθεί έγκαιρα στις κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες της χώρας.

Οι αργοί ρυθμοί ανάπτυξης και αναπροσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το εμφανίζει με στοιχεία συγκριτικής καθυστέρησης με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτά αποτυπώνονται από τους διεθνείς Οργανισμούς (π.χ. PISA,ΟΟΣΑ,Ε.Ε., κλπ)

«Η Ελλάδα παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς άλλες χώρες έχουν προχωρήσει δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, την αύξηση της ευελιξίας και της ανταπόκρισης των σχολείων και των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων...»αναφέρει η Έκθεση του ΟΟΣΑ το 2011

Είναι εμφανές πως καμία εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να επιτύχει εάν δεν παρεμβαίνει μεταρρυθμιστικά σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος ,

δηλαδή,στηνοργάνωση και στη δομή του, στο περιεχόμενο και στη διδακτική μεθοδολογία του, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του.

Προκειμένου λοιπόν η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εκάστοτε νέα δεδομένα και να δημιουργείται ένα κατάλληλο μαθησιακό, παιδαγωγικό περιβάλλον,το οποίο ταυτόχρονα να είναι ελκυστικό, ώστε να επιτυγχάνεται ευχάριστα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Βασικοί παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως έχουν αποδείξει καλές πρακτικές εφαρμογής σε διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα,είναι:

- Η εκπαίδευση με κέντρο το μαθητή, η οποία εστιάζει τη προσοχή της στη μάθηση ,τις δυνατότητες και τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή. Δίνεται έμφαση στον αποτελεσματικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των αναλυτικών προγραμμάτων και του περιβάλλοντος μάθησης
- Η διδακτική διαφοροποίηση. Οι μαθητές μαθαίνουν κατά διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικό ρυθμό. Δίνεται έμφαση στην ενεργητική μάθηση, στην ανατροφοδότηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη συγκριτική αξιολόγηση.
- Η διαχείριση των καινοτομιών. Δηλαδή η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών και καλών πρακτικών, που βελτιώνουν τις υπηρεσίες του οργανισμού, η έμφαση στις νέες τεχνολογίες , η μέτρηση της απόδοσης του σχολείου, η λογοδοσία, η ευελιξία προσαρμογής.
- Η υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, η συστηματική επιμόρφωση, η ανατροφοδοτικήαξιολόγηση του, η αξιοκρατία και η διαφάνεια στην επιλογή των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης .
- Η υπευθυνότητα για το Δημόσιο και τους πολίτες.Τα σχολεία βρίσκονται κάτω από συνεχή έλεγχο και την κριτική από τους μαθητές ,τους γονείς ,την κοινωνία. Το σχολείο καλλιεργεί την κοινωνική υπευθυνότητα ,τη λογοδοσία και οφείλει να λειτουργεί με γνώμονα την βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου της κοινότητας ,της χώρας.
- Η Συστημική λειτουργία.Όλα τα υποσυστήματα της εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους σε μία κοινή Εθνική Εκπαιδευτική Στρατηγική. Αποσπασματικές και ασυνεχείς εκπαιδευτικές πολιτικές είναι καταδικασμένες σε αποτυχία.

Ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο, ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Κατά την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, το σχολείο δέχεται εισροές – μαθητές, τους οποίους μετασχηματίζει στο εσωτερικό του, ώστε να αποδώσει το προϊόν ή την υπηρεσία – εκπαίδευση των μαθητών, στο εξωτερικό περιβάλλον ως εκροές. Ωστόσο, ένα ταραχώδες εξωτερικό περιβάλλον είναι πιθανό να εμποδίζει την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων του συστήματος αυτού. Γι' αυτό το λόγο, ο εκπαιδευτικός της τάξης, ως υποσύστημα σε σχέση με τη σχολική μονάδα, καλείται να αντιμετωπίσει τα πιθανά προβλήματα που φέρουν οι μαθητές κατά την είσοδό τους στο σχολικό σύστημα και ο ρόλος του να είναι εξισορροπητικός στην

ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ ατομικών και οργανωτικών στόχων ,αναφέρουν οι Everard και Morris, (1999).

Στις αλλαγές ,στις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων καθοριστικό ρόλο έχει ο ανθρώπινος παράγοντας. Η διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας είναι πολύπλοκη και απαιτητική. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις μετασχηματίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Οι νέες συνθήκες στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν από τον εκπαιδευτικό συνεχή εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό των γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων του, ικανότητα για σωστές επιλογές στόχων και κριτική σύνθεση των παρεχόμενων γνώσεων και θετική στάση απέναντι στη διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης.

«η σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές, καθιστά αναγκαία και επιτακτική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. ...ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν στις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσής του συμμετέχει ενεργητικά, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2008)

Ο ρόλος του σχολείου διαρκώς αλλάζει και απαιτεί εκπαιδευτικό προσωπικό ικανό να εναρμονίζεται με τις αλλαγές αυτές (Παπαναούμ, 2003).

Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει, από «ταϊστής» γνώσεων μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή, σε εμπυχωτή στην πορεία μαζί με τον μαθητή για την αναζήτηση γνώσεων και την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της διαμόρφωσης θετικών και δημιουργικών στάσεων.

«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες»,αναφέρει ο Ν. Καζαντζάκης

Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ηγεσία, στελέχη ,εκπαιδευτικοί τάξης, θα πρέπει να κινούνται με κοινό προσανατολισμό την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών.

Σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, αποτελούν τα μοντέλα διοίκησης και τα περιθώρια ελευθερίας που παρέχονται.

Τα στελέχη εκπαίδευσης συμβάλλουν με τις ηγετικές τους ικανότητες στην επιτυχή ομαδική εργασία, οργανώνουν την επιμόρφωση και τη βελτίωση του προσωπικού, καλλιεργούν ταυτόχρονα τις δικές τους δεξιότητες, διαχειρίζονται κρίσιμα ζητήματα και ηγούνται σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Το σχολείο, εκτός από ανοιχτό στην κοινωνία, πρέπει να είναι και αποτελεσματικό στους στόχους του. Κάθε τυπική ή επίσημη οργάνωση βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κανόνες, ώστε να εκπληρώνονται οι λειτουργίες της και να πραγματοποιούνται οι σκοποί της. Αρχικά, σημαντικό ρόλο παίζει η κατάλληλη οργάνωση – ο κατάλληλος συντονισμός των λειτουργιών, των δραστηριοτήτων, των ενδιαφερόντων και των καθηκόντων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η

οργάνωση αυτή εξασφαλίζει την ομαλή και αποδοτική έκβαση των ειδικών σκοπών του σχολείου, δηλαδή την προώθηση της γνώσης και την ανάπτυξη καθορισμένων στάσεων μεταξύ των μελών του, υποστηρίζει ο Σαΐτης, (2008).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα τελευταία δέκα χρόνια έχουν ψηφισθεί πέντε νόμοι με αντικείμενο την οργάνωση και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι τέσσερις νόμοι κατά τη διάρκεια της τετραετούς διακυβέρνησης από τη ίδια κυβέρνηση. Κατ' επέκταση υπήρξε και διαφορετική ή μη σταθερή αντιμετώπιση στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της διεύθυνσης έγκειται ο κατάλληλος χειρισμός των ατόμων που αποτελούν τον οργανισμό, η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους και η ενθάρρυνση των προσπαθειών τους. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας οργανισμός που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ιδιομορφία, συγκριτικά με τους άλλους οργανισμούς (Κουτούζης, 1999).

Η αξιολόγηση των συντελεστών της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της τάξης, των στελεχών της καθοδήγησης και της διοίκησης είναι σύμφυτη με την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Παρέχει δε κίνητρα βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς.

Το σχολείο, ως φορέας εκπαίδευσης, απαιτεί προσωπικό ικανό και δημιουργικό, ώστε να ανταποκρίνεται στα δεδομένα των συνεχιζόμενων αλλαγών της κοινωνίας, αλλά και να προσαρμόζεται στις διαφορετικές καταστάσεις που βιώνει κάθε εκπαιδευτική μονάδα (Ματσαγγούρας, 2005).

Η συνεργασία είναι απολύτως απαραίτητη για την αποδοτική του λειτουργία, καθώς το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως μία οργανωτική μονάδα με όλα τα μέλη και τα διάφορα τμήματα να εργάζονται μαζί, ενώ κάθε μέλος εκτελεί τον κατάλληλο ρόλο του. Επιπροσθέτως, ο σχολικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει έναν αποτελεσματικό μηχανισμό για τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Ο μηχανισμός αυτός θα στοχεύει στην υλοποίηση και την επιτυχία των σκοπών του οργανισμού. Τέλος, βασικό γνώρισμα της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, είναι η ύπαρξη αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης. Τα προγράμματα και οι εφαρμογές του σχολείου περιοδικά θα αξιολογούνται από έγκυρους και καθολικούς μηχανισμούς, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και πρόοδος. Στα πλαίσια του σχολείου, για να αξιολογηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για παράδειγμα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η συμπεριφορά και οι στάσεις των μαθητών και του προσωπικού καθώς και την αξιοποίηση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού υποστηρίζει ο Σαΐτης, (2008).

Οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς και δημιουργίας θετικών στόχων. Επίσης παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, το οποίο πρέπει να εστιάζει την προσοχή στο μαθητή και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση.

Η άσκηση της διεύθυνσης, δεν αποτελεί καθήκον μόνο των ηγετικών στελεχών που βρίσκονται στην κορυφή της διοίκησης του οργανισμού, αλλά και όλων εκείνων που προΐστανται μικρών τμημάτων ή ομάδων (Καννελόπουλος, 1990).

Με βάση αυτό, αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προκύπτει πως και ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να εμφανίζει ηγετικές δεξιότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί, ο εκπαιδευτικός στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο επικεφαλής μιας τάξης που αποτελείται από μαθητές. Λόγω της θέσης του, κατέχει κομβικό ρόλο στην ομάδα, βρίσκεται στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων της και έχει «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης διαμορφώνει το κλίμα της τάξης, οικοδομεί προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, «χαρτογραφεί» τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες τους, τους βοηθά να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να αναπτύξουν δεξιότητες, να καλλιεργήσουν θετικές αξίες και στάσεις, αξιολογεί δίκαια και επανατροφοδοτεί την υποστηρικτική του παρέμβαση.

«Οι ηγέτες της εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην ανάπτυξη των στρατηγικών, των συστημάτων και των μεθόδων που θα οδηγήσουν την εκπαίδευση στην τελειότητα. Η φιλοσοφία τους πρέπει να είναι η συνεχής βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου», υποστηρίζει ο Μ. Ζαβλανός (2003)

Τα στελέχη εκπαίδευσης, οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί τάξης για να λειτουργήσουν ως ηγέτες θα πρέπει:

Να γνωρίζουν, να έχουν την ικανότητα, να έχουν όραμα, να έχουν στόχους, να εμπνέουν, να έχουν επικοινωνιακή ικανότητα, να έχουν διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.

Εκτός από την καίρια θέση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι «επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας», ώστε η τάξη να λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων της και να δρα αποτελεσματικά. Η επιδεξιότητα αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα τριών βασικών ικανοτήτων. Η πρώτη είναι η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις. Η δεύτερη είναι να τους εμπνέει και να τους εμπυχώνει. Η τρίτη ικανότητα του ηγέτη εκπαιδευτικού είναι να επιλύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι ενδοσχολικά ή εξωσχολικά. Το σχολείο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, καθώς θεωρείται ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα αναφέρει ο Σαΐτης, (2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση πλαισίου υποστήριξης, επιμόρφωσης και σταθερών κανόνων επιλογής στις θέσεις ευθύνης αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Επόμενο χαρακτηριστικό είναι η ικανή ηγεσία, με ένα σύστημα επιλογής και κατάρτισης ηγετικών στελεχών με ποικίλο εύρος εξουσίας και ευθυνών, που θα ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους υποστηρίζει ο Φασούλης, (2001).

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, όπως προσεγγίστηκε παραπάνω, αποδεικνύεται ότι έχει πολύπλευρη σημασία. Οι διαρκείς αλλαγές που συμβαίνουν σε παγκόσμιο βεληνεκές δημιουργούν την ανάγκη το σχολείο να αποκτήσει ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατόμων που θα αποτελέσουν τη δυναμική της κοινωνίας (Κουτούζης, 1999. Day, 2003)

Ο ηγέτης δεν γεννιέται κυρίως γίνεται. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι οι αρετές είναι έξι , δηλαδή συνήθεια που δημιουργείται μέσω της επανάληψης. Το ίδιο και οι ηγετικές αρετές και ικανότητες αναπτύσσονται κυρίως στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Ο Deming προσδιόρισε κατά το «σύστημα της βαθιάς γνώσης» τις ακόλουθες ικανότητες –δεξιότητες του ηγέτη.

1. Η ικανότητα-δεξιότητα του ηγέτη να σκέπτεται συστημικά και να γνωρίζει παράλληλα να ηγείται συστημάτων
2. Η ικανότητα-δεξιότητα του ηγέτη να κατανοεί τις μεταβολές στην πραγματοποίηση της εργασίας, στον προγραμματισμό και στην επίλυση του προβλήματος
3. Η ικανότητα -δεξιότητα του ηγέτη να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν ,αναπτύσσονται ,βελτιώνονται
4. Η ικανότητα-δεξιότητα του ηγέτη να κατανοεί τη συμπεριφορά των ατόμων και παράλληλα να κατανοεί τους λόγους για τους οποίους τα άτομα συμπεριφέρονται κατ' αυτό τον τρόπο.

5. Η ικανότητα-δεξιότητα του ηγέτη να κατανοεί την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των συστημάτων ,των μεταβολών της μάθησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Να κατανοεί πως το καθένα από αυτά επηρεάζει τα άλλα

6. Η ικανότητα-δεξιότητα του ηγέτη να διατυπώνει το όραμα και την κατεύθυνση.

Ο προβληματισμός για τον ορισμό του ηγέτη και τη διαφοροποίηση ή την ταύτιση του με τον μάνατζερ οδήγησε στην ανάγκη για την περιγραφή των χαρακτηριστικών του ηγέτη και της ηγεσίας.

Ο Δ.Μπουραντάς αναφέρει σχετικά για το τι είναι ηγεσία και τι ηγέτης. Ηγεσία και ηγέτης δεν έχουν καμία σχέση με την έννοια «κορυφής», δηλαδή της ανώτατης διοίκησης της επιχείρησης και του οργανισμού

Ως ηγεσία θα μπορούσε να ορισθεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης ,των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης , τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο(ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά οράματα και στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποίο ασκεί θετική επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα». Ο ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη ,το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον εαυτό τους ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν οράματα και στόχους ,σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον.

Ο ηγέτης έχει την ευθύνη για την επίτευξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων. Αυτό ο ηγέτης το επιτυγχάνει χτίζοντας τον οργανισμό (την κοινωνία) του μέλλοντος, καθώς και αναπτύσσοντας ικανούς, ίσως και καλύτερους από τον ίδιο διαδόχους.

Επομένως ηγέτης θα μπορούσε να είναι ένας υπουργός, ένας γενικός διευθυντής μια επιχείρησης, ένας δάσκαλος, ο πατέρας ,η μητέρα, ένα παιδί σε άλλα παιδιά της παρέας κλπ.

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, παρά τις προσπάθειες για τη δημιουργία περιφερειακών δομών διοίκησης και της εισαγωγής ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων.

Επειδή δεν υπάρχει σταθερή και μακρόχρονη εκπαιδευτική στρατηγική για όλους τους συντελεστές της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εμφανίζονται ανολοκλήρωτες μεταρρυθμίσεις και παλινδρομήσεις, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την εισαγωγή καινοτομιών και την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση όλων των συντελεστών της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι διάφορες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών δεν ολοκληρώθηκαν και δεν αποτιμήθηκαν. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει λειτουργία και «κουλτούρα» ελέγχου, αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης με αποτέλεσμα την απουσία στοχοθετικού πλαισίου ποιότητας και πολιτική διαμόρφωσης ηγεσίας. Οι πολιτικές ηγεσίες και οι ηγέτες στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίζονται τυχαία και στη βάση της προσωπικής πρωτοβουλίας.

Η ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτουν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Πολλές χώρες, σε παγκόσμιο επίπεδο, διαφοροποιούν τις υπάρχουσες πολιτικές τους προσαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν σε αυτές (Υφαντή, 2011). Ούτως ή άλλως δεν είναι δυνατό να μιλάμε για βελτίωση της εκπαίδευσης, αποκλείοντας τους εκπαιδευτικούς.

Ο Day (2003) αναφέρει ότι η συνεχής και μακροχρόνια επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές, να αναθεωρούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και να ανανεώνουν τα χαρακτηριστικά τους για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Ας μην ξεχνάμε ότι ο Αριστοτέλης υποστήριξε: «Είμαστε ότι επαναλαμβανόμενα κάνουμε» καθώς και ότι «Η αρετή είναι έξις» (συνήθεια)

Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και η απαίτηση για ανταπόκριση στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, οριοθετούν το πλαίσιο αυτονομίας της σχολικής μονάδας και του βαθμού ελευθερίας σε προγράμματα, στόχους, διδακτικές μεθοδολογίες, επιλογής εκπαιδευτικού υλικού.

Οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές απαιτούν ευελιξία στη στοχοθεσία, στη διδακτική μεθοδολογία, στην καθοδήγηση για την οικοδόμηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών αξιών για τους μαθητές. Απαιτείται όμως και μία άλλη κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είτε στην τάξη, είτε στον προγραμματισμό δράσεων, είτε στη διοίκηση του σχολείου.

Η ικανότητα στη συνεργασία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή με «την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του, όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους αλληλεπιδρά». Έτσι, το ηγετικό στέλεχος καλείται να έχει πρακτικές δεξιότητες που να βασίζονται στην συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση και κίνητρα συμπεριφοράς (Goleman, 2000).

Οι παρεμβάσεις και οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να αποδώσουν μόνο εάν γίνονται ταυτόχρονα και στους τρεις βασικούς «πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής: στις δομές και την οργάνωση ,στο περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, στον ανθρώπινο παράγοντα ,δηλαδή στους εκπαιδευτικούς.

Η υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει την αποκέντρωση και την ανάληψη ευθύνης των σχολικών μονάδων, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, την δημιουργία ολοκληρωμένου συστήματος επιμόρφωσης, την αναγόρευση των στελεχών εκπαίδευσης ως «μετασχηματιστικούς ηγέτες» και τους εκπαιδευτικούς της τάξης ως «ηγέτες-καταλύτες» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ.Κατσουλάκης, Γ.Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.

Everard, K., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζαβλανός, Μ.(2003) Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα.
Εκδόσεις Σταμούλη

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας*.
Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Αξιοποίηση Προσωπικού*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κουτούζης, Μ. (1999α). *Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες, στο Ε.Α.Π. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*.
Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς,Δ. (2017 *Ηγεσία. Μικρές εισαγωγές*. Αθήνα. Εκδόσεις
Παπαδόπουλος

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαϊτς, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών θεμάτων*. Τεύχος 4^ο.
Αθήνα.

Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ., Αλεξόπουλος, Ν. (2008). *Ηγετικά Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης. Πρακτικά τρίτου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.

Διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών της Ειδικής αγωγής σχετικά με
τη συμβολή της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ
(Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)
στην κοινωνική τους ένταξη.

Μαρία Πατσιαλίδου
patsialidou@yahoo.gr

Περίληψη

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της ειδικής αγωγής, καλούνται να ανταποκριθούν στο απαιτητικό έργο τους, με σκοπό την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν και κατά πόσο το πρόγραμμα διδασκαλίας και η συνολική λειτουργία των ΕΕΕΕΚ Παραμυθιάς και Πτολεμαΐδας, συντελούν στην κοινωνική ένταξη των μαθητών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέξαμε ως μέθοδο την ποσοτική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο που δομήθηκε ειδικά για την έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ΕΕΕΕΚ δεν άρουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία, αφού αποτελούν δομές ξεκομμένες από τις άλλες εκπαιδευτικές δομές, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν δεν είναι μόνιμοι και δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή κι επιπλέον είναι διαπιστωμένη η ύπαρξη διαφόρων προβλημάτων στη λειτουργία των ΕΕΕΕΚ (οικονομικά, στέγασης, κλπ.). Με την παρούσα έρευνα επιδιώκουμε να συνεισφέρουμε στην έρευνα που αφορά στο θεσμό της ειδικής αγωγής και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν στη δομή ΕΕΕΕΚ, αναφορικά με τη λειτουργία τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα και να αξιοποιηθούν στο συνολικό σχεδιασμό προγραμμάτων της ειδικής αγωγής, από φορείς που έχουν ως αντικείμενο την ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής; άτομα με αναπηρίες; Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.; κοινωνική ένταξη

Abstract

In this context, teachers working in special education structures are called upon to respond to their demanding work for the social inclusion of people with disabilities. The purpose of this research is to investigate the views of teachers on whether and to what extent the teaching program and the overall function of the Special Vocational Education & Training Workshop (E.E.E.E.K.) of Paramythia and Ptolemaida contribute to the social inclusion of pupils. In order to conduct the survey, we chose the method of quantitative approach and as data collection tool the questionnaire which was built specifically for this research. The results prove that E.E.E.E.K. do not remove the social exclusion of people with disabilities, since they are structures disconnected from the other educational structures, the educators that teach are not permanent and do not have specialization in the special education and, moreover, the existence of various problems in the functioning of the E.E.E.E.K. is a known fact (Finance, Housing, etc.). Through our work, we seek to contribute to the research on the institution of special education and especially on issues related to the E.E.E.E.K.

structure, regarding their operation. The results of our research could be useful and exploited in the overall design of special education programs by special education providers.

Keywords: special education teachers; disabled people; E.E.E.E.K.; social inclusion

Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, η αναπηρία δεν ορίζεται μόνο από ιατρικά κριτήρια. Κοινά αποδεκτός ορισμός της αναπηρίας δεν υπάρχει. Στην ειδική εκπαίδευση ο όρος που αποδεχόμαστε είναι άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη 1996).

Ο Π.Ο.Υ. ορίζει την αναπηρία σαν το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, οι οποίες δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (World Health Organization, 2008). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ.), άτομα με ειδικές ανάγκες είναι εκείνα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία λόγω φυσικής ή διανοητικής βλάβης και είναι άμεσα εξαρτημένος από την έννοια της υγείας.

Σε άλλο ορισμό επιχειρείται μια παρόμοια προσέγγιση τονίζοντας όμως πιο έντονα τις κοινωνικές διαστάσεις της έννοιας και αναφέρεται ότι άτομο με αναπηρίες είναι το άτομο, το οποίο είναι ανίκανο να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να απολαμβάνει όλα τα αγαθά, να ενεργεί δηλαδή ως φυσιολογικός άνθρωπος όπως τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Αντίθετα με τον όρο μειονεξία υπονοείται η ανικανότητα να έχει ένα άτομο έναν φυσιολογικό κοινωνικό ρόλο (Oliver, 2009, σελ. 44).

Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν σημαντική κατηγορία του πληθυσμού, αλλά έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και αδιαφορίας ή άνισης μεταχείρισης από το κοινωνικό περίγυρο, λόγω των αρνητικών προκαταλήψεων απέναντι τους. Η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί μία από τις κυριότερες προκλήσεις, που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση και απαιτεί δραστικά μέτρα για να αρθούν τα εμπόδια για την κοινωνική τους ένταξη. (Europedia 2007).

Όταν κάνουμε χρήση του όρου «κοινωνική ένταξη» αναφερόμαστε στο θεωρούμενο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «κοινωνική ενσωμάτωση», η οποία αποτελεί απόρροια των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης, και περιλαμβάνει δραστηριότητες ξεκινώντας από την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, καθώς και τη λειτουργική αποκατάσταση, με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση (αρχική ή επαγγελματική επανένταξη) (Ψαθάς 2009, σελ. 3).

Στην Ελλάδα, ο όρος ένταξη έχει προσλάβει την έννοια της μη διάκρισης αναπήρων και μη παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Προϋπόθεση όμως για να λειτουργήσει αυτό, είναι η άρση των προκαταλήψεων, και των λανθασμένων διαχωρισμών σε σχέση με την αναπηρία λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης, αλλά και κατάρτισης των παιδαγωγών της γενικής και της ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη. Α, 2000, σελ 154).

Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα των ΕΕΕΕΚ

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), είναι ένας σχετικά νέος εκπαιδευτικός θεσμός Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που χρειάζονται ιδιαίτερη μέριμνα κατά την φοίτηση τους εξαιτίας της αναπηρίας και από το κατά πόσο πάρουν να αυτοεξυπηρετηθούν, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. φοιτούν μαθητές ηλικίας 14-22 ετών, απόφοιτοι τουλάχιστον ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου, για 5 έως 8 χρόνια, ανάλογα με τις εξειδικεύσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και το προσωπικό τους υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. εντάσσεται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που βρίσκεται σε μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τις διαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις. Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. επιδιώκουν να προσφέρουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα βοηθήσει τους σημερινούς μαθητές τους και αυριανούς ενεργούς πολίτες να διεκδικήσουν δυναμικά μια θέση στην όλο και πιο απαιτητική σύγχρονη αγορά εργασίας.

Για να κάνει πράξη τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. συνεχίζει να παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις προσαρμοσμένες ποσοτικά και ποιοτικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των φοιτούντων μαθητών μέσα από τα μαθήματα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική και Γυμναστική.

-Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο λειτουργίας των ομάδων εργασίας, δηλαδή στους τομείς της ατομικής φροντίδας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της πλήρους συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι αξιολογες επιστημονικές Μελέτες και Έρευνες έχουν δείξει ότι κυρίαρχο κριτήριο για να πετύχει την εργασιακή του ένταξη το άτομο με αναπηρία είναι το επίπεδο των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

-Εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Οι μαθητές όλων των τάξεων, εκτός από το κύριο εργαστήριο ειδίκευσής τους, παρακολουθούν για 4 ώρες την εβδομάδα και τμήματα άλλων ειδικοτήτων, προκειμένου να αποκτήσουν και γενικότερες τεχνικές δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν αφενός στην αυτόνομη διαβίωσή τους και αφετέρου στην εξεύρεση εργασίας, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους (Λαμπροπούλου, 2004).

Οι εξειδικεύσεις των εργαστηρίων, όπως κηπουρικής, ανθοκομίας, φυτικών και ζωικών προϊόντων, χειροτεχνίας, κηροπλαστικής, μαγειρικής - ζαχαροπλαστικής, ραπτικής, αυτόνομης διαβίωσης, προεπαγγελματικών δεξιοτήτων κ.ά., μπορούν να περιέχουν και δραστηριότητες ευέλικτης ζώνης, που διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση και την προετοιμασία για επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στα ΕΕΕΕΚ.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εντάσσονται στο πεδίο της ειδικής αγωγής, σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες στα ΕΕΕΕΚ. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε εάν και κατά πόσο το πρόγραμμα διδασκαλίας και η συνολική λειτουργία των ΕΕΕΕΚ Παραμυθιάς και Πτολεμαΐδας, συνετέλεσε στην κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Ειδικότερα η έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει:

-Εάν τα διδακτικά προγράμματα του ΕΕΕΕΚ επιτυγχάνουν τους στόχους για κοινωνική ένταξη των παιδιών.

-Εάν οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο ΕΕΕΕΚ βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών.

- Τους παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Ερευνητικά ερωτήματα

-Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ σχετικά με το αν τα διδακτικά προγράμματα του ΕΕΕΕΚ επιτυγχάνουν τους στόχους για κοινωνική ένταξη των παιδιών;

-Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ σχετικά με το αν οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο ΕΕΕΕΚ βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών;

-Ποιές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΕΕΕΚ σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών;

Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα ήταν ποσοτική και εντάσσεται στην κατηγορία των επισκοπήσεων. Για την επιλογή δεν χρησιμοποιήσαμε την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, ακολουθήσαμε τη διαδικασία της διαμόρφωσης συγκεκριμένου δείγματος («convenience sample» Peers, 1996) έχοντας ως κριτήρια την προσωπική επαφή και γνωριμία τη διαθεσιμότητα και την εγγύτητα της ερευνήτριας. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές στατιστικής ανάλυσης για να περιγράψουμε τις μεταβλητές που ερευνήθηκαν.

Ο πληθυσμός της ποσοτικής έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στα συγκεκριμένα ΕΕΕΕΚ, αναπληρωτές και μόνιμοι, καθώς και το επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό. Το δείγμα αποτελείται από 33 εκπαιδευτικούς από 2 εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Για την επιλογή ακολουθήσαμε τη διαδικασία της διαμόρφωσης συγκεκριμένου δείγματος («convenience sample» Peers, 1996) έχοντας ως κριτήρια την προσωπική επαφή και γνωριμία, τη διαθεσιμότητα και την εγγύτητα της ερευνήτριας.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο (Bird και συν. 1999· Robson, 2007· Φίλιας, 1977). Για τη διαβάθμιση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με τα χαρακτηριστικά «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ» (Robson, 2007). Οι άξονες διερεύνησης είναι τρεις όσοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν, αριθμήθηκαν και συγκεντρώθηκαν σε πίνακα με τη χρήση του προγράμματος EXCEL, για να είναι δυνατή η ανάλυση και η σύγκρισή τους. Στη συνέχεια έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω του προγράμματος SPSS 19.

Η τελευταία ερώτηση ήταν ανοικτή. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Robson, 2008) και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση των βασικών θεμάτων.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, προσπαθήσαμε να μειώσουμε τυχόν προβλήματα εγκυρότητας επιλέγοντας ένα κατάλληλο χρονικό πλαίσιο και μεθοδολογία για να απαντήσουμε στις ερωτήσεις, ένα κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και τη χρήση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος. (Cohen & Manion, 2008, σελ. 195-196). Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου έγκειται στο κατά πόσο τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας (Φίλιας, 1977, σελ. 79), το οποίο πιστεύουμε ότι είναι εμφανές από τη

συνάφεια των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και του θεωρητικού πλαισίου.

Η αξιοπιστία διασφαλίζεται με την αντιστοίχιση των δεδομένων που εισάγονται με αυτό που συμβαίνει στο περιβάλλον που ερευνούμε, δηλαδή το επιστημονικό και υποστηρικτικό προσωπικό της διδασκαλίας (Cohen & Manion, 2008, σελ. 203). Πιστεύουμε ότι το δείγμα της έρευνας είναι κατάλληλο, αφού όλο το δείγμα έχει εργαστεί στα ΕΕΕΕΚ έτσι ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να υπάρξουν αναξιόπιστα αποτελέσματα.

Αποτελέσματα

ΑΞΟΝΑΣ 1. 1. Σε ποιο βαθμό τα διδακτικά προγράμματα και τα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ επιτυγχάνουν την κοινωνική ένταξη των παιδιών

Από τις μέσες τιμές παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορά στη μέση τιμή της κατηγορίας αυτόνομη διαβίωση από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Η μεγαλύτερη μέση τιμή (μ.τ. 4,55 και τ.α. 0,62) εμφανίζεται στην κατηγορία αυτόνομη διαβίωση η οποία έχει εμφανώς μεγαλύτερη τιμή από τις υπόλοιπες με διαφορά πάνω από μία μονάδα από τη δεύτερη μέση τιμή (μ.τ. 3,58 και τ.α. 0,71) που εμφανίζεται στην κατηγορία φυσική αγωγή. Ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες μαθηματικά (μ.τ. 3,48 και τ.α. 0,76) και κοινωνική και πολιτική αγωγή (μ.τ. 3,48 και τ.α. 0,71). Με μικρότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν οι κατηγορίες κηπουρική (μ.τ. 3,39 και τ.α. 0,75) , γλώσσα (μ.τ. 3,03 και τ.α. 0,85) και μαθηματικά (μ.τ. 2,67 και τ.α. 0,69).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον θεματικό άξονα για το κατά πόσο τα διδακτικά προγράμματα και τα εργαστήρια ΕΕΕΕΚ επιτυγχάνουν την κοινωνική ένταξη των παιδιών (1=καθόλου, 2=λίγο , 3=αρκετά , 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Γλώσσα	33	2	5	3,03	0,85
Κοινωνική και πολιτική αγωγή	33	2	5	3,48	0,76
Μαθηματικά	33	2	5	2,67	0,69
Πληροφορική	33	2	5	3,48	0,87
Φυσική αγωγή	33	2	5	3,58	0,71
Αυτόνομη διαβίωση	33	3	5	4,55	0,62
Κηπουρική	33	2	5	3,39	0,75

2. Σε ποιο βαθμό τα διδακτικά προγράμματα του ΕΕΕΕΚ και τα εργαστήρια ενισχύουν την κατάκτηση των παρακάτω στόχων από τους μαθητές

Η μεγαλύτερη μέση τιμή (μ.τ. 3,55 και τ.α. 0,71) εμφανίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ακολούθησε η κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (μ.τ. 3,3 και τ.α. 0,53) ,ότι μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (μ.τ. 3,06 και τ.α. 0,75) και ότι κοινωνικοποιούνται (μ.τ. 2,94 και τ.α. 0,7). Με μικρότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν οι απαντήσεις ότι μαθαίνουν να αυτενεργούν και να ζουν αυτόνομα (μ.τ. 2,81 και τ.α. 0,77), μαθαίνουν ένα επάγγελμα (μ.τ. 2,7 και τ.α. 0,73),

μαθαίνουν τα δικαιώματα τους (μ.τ. 2,64 και τ.α. 0,82) και τέλος ότι προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν τη ζωή (μ.τ. 2,58 και τ.α. 0,5)

Παρατηρήσαμε ότι η μεγαλύτερη μέση τιμή συναντάται στο ότι αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας.

Πίνακας 2 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον θεματικό άξονα για το κατά πόσο τα διδακτικά προγράμματα του ΕΕΕΕΚ ενισχύουν την κατάκτηση των παρακάτω στόχων από τους μαθητές (1=καθόλου, 2=λίγο , 3=αρκετά , 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
<i>Μαθαίνουν τα δικαιώματα τους</i>	33	1	4	2,64	0,82
<i>Μαθαίνουν ένα επάγγελμα</i>	33	1	4	2,7	0,73
<i>Προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν τη ζωή</i>	33	2	3	2,58	0,5
<i>Κοινωνικοποιούνται</i>	33	2	4	2,94	0,7
<i>Αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας</i>	33	2	5	3,55	0,71
<i>Μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους</i>	33	2	5	3,06	0,75
<i>Κατακτούν συγκεκριμένες δεξιότητες</i>	33	2	4	3,3	0,53
<i>Μαθαίνουν να αυτενεργούν και να ζουν αυτόνομα</i>	33	2	5	2,81	0,77

ΑΞΟΝΑΣ 2. 1. Σε ποιο βαθμό τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα εργαστήρια στην Ε.Ε.Ε.ΕΚ., επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους για την κοινωνική ένταξη;

Στη θεματική ενότητα σχετικά με το εάν τα προγράμματα σπουδών των ΕΕΕΕΚ επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους για την κοινωνική ένταξη, παρατηρήσαμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων που λάβαμε ήταν 2,67 η οποία δείχνει μια ουδέτερη προς αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω προγραμμάτων του ΕΕΕΕΚ.

2. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές βοηθούν την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών του ΕΕΕΕΚ;

Η μεγαλύτερη μέση τιμή (μ.τ. 3,91 και τ.α. 0,72) εμφανίζεται στην στρατηγική ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μέσα από σχολικές εκδηλώσεις. Ακολούθησαν η στρατηγική εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης φορέων και τοπικής κοινωνίας (μ.τ. 3,76 και τ.α. 0,71), ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου (μ.τ. 3,58 και τ.α. 0,66) και ενημέρωση των γονέων των παιδιών (μ.τ. 2,45 και τ.α. 0,79). Με μικρότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν οι στρατηγικές Οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης (μ.τ. 3,27 και τ.α. 0,76) και συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης (μ.τ. 3,21 και τ.α. 1,02).

Εδώ παρατηρούμε ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι αρκετά μικρές και μπορούμε να υποπτευθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις 6 στρατηγικές σχεδόν ίδιας σημασίας για την κοινωνική ένταξη των μαθητών του ΕΕΕΕΚ.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον θεματικό άξονα για το κατά πόσο κάποιες στρατηγικές βοηθούν την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών του ΕΕΕΕΚ (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Ευαισθητοποίηση κοινωνίας μέσα από σχολικές εκδηλώσεις	33	3	5	3,91	0,72
Συστηματική συνεργασία με σχολεία γενικής εκπαίδευσης	33	2	5	3,21	1,02
Οργάνωση κοινών πολιτιστικών εκδηλώσεων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης	33	2	5	3,27	0,76
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών εθελοντισμού στο χώρο του σχολείου	33	2	5	3,58	0,66
Ενημέρωση των γονέων των παιδιών	33	2	5	3,45	0,79
Εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης φορέων και τοπικής κοινωνίας	33	3	5	3,76	0,71

ΑΞΟΝΑΣ 3. 1. Σε πιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν την προσπάθεια για εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των μαθητών;

Η μεγαλύτερη μέση τιμή (μ.τ. 4,42 και τ.α. 0,71) εμφανίζεται στον παράγοντα έλλειψη βασικών ειδικοτήτων και βοηθητικού προσωπικού. Ενώ ακολουθεί ο παράγοντας έλλειψη οικονομικών πόρων (μ.τ. 4,39 και τ.α. 0,67), έλλειψη κατάλληλων χώρων (μ.τ. 4,39 και τ.α. 0,66) και ο παράγοντας έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (μ.τ. 4,36 και τ.α. 0,6). Ακολουθούν οι παράγοντες ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών (μ.τ. 4,27 και τ.α. 0,63) και η σοβαρότητα ειδικών αναγκών μαθητών (μ.τ. 4,21 και τ.α. 0,6). Με μικρότερες μέσες τιμές παρατηρήθηκαν οι παράγοντες συνεργασία με γονείς (μ.τ. 3,88 και τ.α. 0,82), μεταφορά μαθητών (μ.τ. 3,73 και τ.α. 0,67) και τέλος συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων ΕΕΕΕΚ (μ.τ. 3,24 και τ.α. 0,71).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον θεματικό άξονα για το κατά πόσο κάποιοι παράγοντες εμποδίζουν την προσπάθεια για εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των μαθητών του ΕΕΕΕΚ (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Μεταφορά μαθητών	33	3	5	3,73	0,67
Έλλειψη οικονομικών πόρων	33	3	5	4,39	0,56
Συνεργασία με γονείς	33	2	5	3,88	0,82

Συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων ΕΕΕΕΚ	33	2	5	3,24	0,71
Ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών	33	3	5	4,27	0,63
Έλλειψη βασικών ειδικοτήτων και βοηθητικού προσωπικού	33	3	5	4,42	0,71
Έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	33	3	5	4,36	0,6
Σοβαρότητα ειδικών αναγκών μαθητών	33	3	5	4,21	0,6
Έλλειψη κατάλληλων χώρων	33	3	5	4,39	0,66

2.Εάν μπορούσατε να αλλάξετε κάποια πράγματα στα ΕΕΕΕΚ ποια θα ήταν αυτά;

Με την ανοιχτή ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν, εάν μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στα ΕΕΕΕΚ ποια θα ήταν αυτά, αλλά δυστυχώς οι ελεύθερες απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν ελάχιστες και σύντομες σε ότι αφορά στο περιεχόμενο.

«Να ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και να τους εξειδικεύει σε επαγγέλματα χειρωνακτικής εργασίας που τους αρμόζουν, ανάλογα με τη δυσκολία τους.»

«Θα ήθελα να δω περισσότερα γεγονότα και επισκέψεις εκτός του σχολείου που θα βοηθήσουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών.»

«Να αλλάξουν οι εγκαταστάσεις.»

«Πιο εξειδικευμένο και έμπειρο προσωπικό.»

«Στελέχωση του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι αντικατάστασή τους από έτος σε χρόνο».

«Θεωρώ απαραίτητη τη συνεχή κατάρτιση του προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση».

«Κτίρια - εξοπλισμός - πρόσληψη μόνιμου προσωπικού.»

«Περισσότερη δέσμευση στα εργαστήρια από τα μαθήματα, ώστε να καταστεί δυνατή η ανάδειξη των δεξιοτήτων των παιδιών για το μελλοντικό τους επάγγελμα.»

Ο αριθμός των απαντήσεων μπορεί να είναι μικρός, αλλά οι απαντήσεις είναι σχετικές, καθώς τις θεωρούμε σημαντικές και τις σχολιάζουμε στα συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες, ιδιαίτερα τα δικαιώματά τους που απορρέουν από τις πολλαπλές ανάγκες τους και με βάση αυτά, η στάση της κοινωνίας απέναντί τους, απαιτούν μια διεπιστημονική προσέγγιση στο όλο θέμα και απαιτούν συγκεκριμένες ενέργειες πέραν εκείνων που αφορούν το υπόλοιπο φοιτητικό πληθυσμό.

Το ΕΕΕΕΚ, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διέπονται από μια ολιστική προσέγγιση σε όλες τις πτυχές της ζωής του μαθητή, επιδιώκει να βοηθήσει τους σημερινούς φοιτητές και τους ενεργούς πολίτες του αύριο να κερδίσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την αυτονομία τους, ανακτώντας την αξιοπρέπεια που αξίζουν και να ενταχθούν στην κοινωνία.

Από τα προαναφερθέντα, είναι κατανοητό ότι απαιτείται ειδική μεταχείριση εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων, που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση, οι οποίοι πρέπει να εκπαιδεύονται για να βοηθήσουν στον προγραμματισμό του

επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και της διεπαφής της ευρύτερης κοινωνίας με τη σχολική κοινότητα. (Σούλης, 2002 σελ.241)

- Η πρώτη ερευνητική ερώτηση αφορούσε τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σχετικά με το αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα εργαστήρια του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πετυχαίνουν τους στόχους τους για την κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης είναι ότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια η άποψη των εκπαιδευτικών ήταν από ουδέτερη έως πολύ θετική (μέσες τιμές κυμαινόμενες από 3.03 έως 4.55), ενώ μόνο σε ένα πρόγραμμα σπουδών υπήρξε μάλλον αρνητική στάση (μαθηματικά, με μέση τιμή 2,67).

Παρατηρήσαμε επίσης ότι ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (αυτόνομη διαβίωση με μέση τιμή 4.55) είχε μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με άλλα προγράμματα και μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πρόγραμμα μπορεί να επιτύχει καλύτερα την κοινωνική ένταξη των μαθητών σε αντίθεση με τα άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

- Η δεύτερη ερευνητική ερώτηση αφορούσε τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σχετικά με το κατά πόσο τα προγράμματα διδασκαλίας, τα εργαστήρια και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Από τα αποτελέσματα είναι προφανές ότι τα προγράμματα σπουδών και τα εργαστήρια που εφαρμόστηκαν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ δεν βοηθούν την κοινωνική ένταξη των παιδιών (Πίνακας 4), αφού η στάση των εκπαιδευτικών ήταν ουδέτερη προς αρνητική.

Ένα από τα πιο χρήσιμα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων είναι ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ευνοούν επαρκώς την κοινωνική ένταξη των φοιτητών, αφού παρατηρήσαμε μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους (μέσες τιμές από 3,21 έως 3,91). Επίσης, προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των στρατηγικών.

Βασικά μπορούμε να πούμε ότι οι καθηγητές τις θεωρούν ισοδύναμες όσον αφορά το ρόλο τους και τη σημασία τους για την ένταξη των μαθητών.

- Η τρίτη ερευνητική ερώτηση αφορούσε τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών.

Από τη μελέτη των απαντήσεων των δασκάλων στην τελευταία ανοικτή ερώτηση σχετικά με τα πράγματα που θα άλλαζαν αν μπορούσαν οι ερωτηθέντες, θα μπορούσαν να συναχθούν τα ακόλουθα συγκεντρωτικά συμπεράσματα. Έχει βρεθεί έντονο ενδιαφέρον από μέρους των εκπαιδευτικών, να έχουν συνεχή κατάρτιση ώστε να παρακολουθούν τις εξελίξεις στην ειδική εκπαίδευση και να ενημερώνουν τις γνώσεις τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη μεγαλύτερης συμμετοχής στα εργαστήρια σε σύγκριση με τα μαθήματα ώστε να καταστεί δυνατή η ανάδειξη των δεξιοτήτων των παιδιών για την μελλοντική τους επαγγελματική συμμετοχή καθώς και ο προγραμματισμός περισσότερων εκδηλώσεων και επισκέψεων εκτός του σχολείου για την προώθηση της κοινωνικοποίησης τους.

Η στελέχωση των σχολείων με μόνιμους εκπαιδευτικούς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό με εξειδίκευση και εμπειρία που δεν μετακινείται και αλλάζει σχολεία από έτος σε έτος, καθώς και η δημιουργία κατάλληλων χώρων για το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., μαζί με την εγκατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής που απαιτείται, είναι σημαντικά ζητήματα όπως θεωρούν οι ερωτηθέντες,

Σχολιάζοντας τα συμπεράσματα, πιστεύουμε ότι αποτελούν ισχυρή ένδειξη ότι υπάρχουν παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα και λειτουργούν ως εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των σπουδαστών.

Βιβλιογραφία

1. Bird, M., et. al. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
2. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
3. Δανάσσης – Αφεντάκης, Α. Κ., (1992), «Επαγωγή». *Εκπαιδευτική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. τ. Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Europedia (2007) «Δράση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ε.Ε.». www.europedia.eu
5. Ζερβός, Γ. (2004). Επαγγελματική καθοδήγηση και επαγγελματική κατάρτιση για Α.Μ.Ε.Α. στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
6. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
7. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
8. Καζαντζίδου, Π. (2010). Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.
9. Λαδοπούλου, Ε. Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες: προς μια νέα κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. <http://users.sch.gr/stefanski/amea/ladopoulos.pdf>
10. Μιλτσακάκη, Χ. (2007). Ο ρόλος του καθηγητή Οικιακής Οικονομίας στην εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας. Αθήνα.
11. Νόμος 3699/2008. «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Αθήνα ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008.
12. Landsheere de, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
13. Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο
14. Πανελλαδικός Σύνδεσμος Παραπληγικών και κινητικά Ανάπηρων. ΠΑ.ΣΥ.ΠΚΑ..(2007). Παιδί με αναπηρίες. www.pasipka.gr
15. Robson, C. (2008). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
16. Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω
17. Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
18. Υπουργείο Εκπαίδευσης, (2004). Βενέτα Λαμπροπούλου. Αθήνα (<http://eeek.thesp.sch.gr/index.files/Page438.htm>)
19. Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
20. Φραγκούλη, Α. & Παπαδοπούλου, Ε. (2011). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες που το προκαλούν και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής. <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE>

- [%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf](#) Συνέδριο Μυτιλήνης: Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική στην Ειδική Αγωγή.
- 21..Χαρούπιας, Α. Υπουργείο Εκπαίδευσης. Ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.charoupiasp2-1.pdf
22. Χρυσάφη Γκίγκη, Π. (2006). Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης και κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το παράδειγμα του ΕΕΕΕΚ Γιαννιτσών. Θεσσαλονίκη
23. Ψαθάς, Δ. (2009). *Κοινωνική επανένταξη, υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες*.
www.inarcadia.gr

Οικονόμου Καλλιόπη

MSC, Ειδικής Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

Ειδική παιδαγωγός Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής- Αθήνας

E-mail: kaloikon60@yahoo.com

Ταξίδι στο Διαφορετικό

Περίληψη:

Η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της μεταμοντέρνας κοινωνίας. Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, οι κοινωνικές/οικονομικές ανισότητες μεταξύ ανεπτυγμένων και υπανάκτων και υπό ανάπτυξη χωρών, οι πόλεμοι, οδηγούν καθημερινά μεγάλες μάζες πληθυσμού σε μετακίνηση/μετανάστευση, κυρίως σε χώρες με καλύτερο βιοτικό επίπεδο ζωής και συνθήκες. Τα άτομα αυτά, τα οποία αναζητούν μία «καλύτερη και ασφαλέστερη ζωή», προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ως προς τη φυλή, θρησκεία, γλώσσα, κουλτούρα, εθνική προέλευση. Αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον εαυτό τους, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα/δυσκολίες προσερχόμενα στη χώρα υποδοχής και έχουν ιδιαίτερη ανάγκη υπηρεσιών συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική προσέγγιση για να είναι επιτυχής, είναι απαραίτητο να συνειδητοποιεί το διαφορετικό οικογενειακό, πολιτισμικό πλαίσιο και την ιδιαιτερότητα του ατόμου. Απαιτείται ευαισθητοποίηση και γνώση, εκ μέρους του συμβούλου, της δικής του πολιτιστικής ταυτότητας, των δικών του προσωπικών προκαταλήψεων, αξιών, στερεοτύπων εικασιών, προσδοκιών και παράλληλα διερεύνηση/αξιολόγηση της πολιτιστικής ταυτότητας του πελάτη καθώς και των σταδίων που διέρχεται η σχέση τους. Αξιολογούνται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Οι δυσκολίες αυτές της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής αναδεικνύονται μέσω της παρουσίας της περίπτωσης μίας μονογονεϊκής οικογένειας προσφύγων, η οποία προσήλθε στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής-Αθήνας για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού και παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής στο γονέα(μητέρα). Θα δειχθούν οι υποθέσεις που λαμβάνουν χώρα, οι τρόποι αξιολόγησης της συμπεριφοράς, των αξιών και επιλογής των στόχων της συμβουλευτικής.

Κλειδιά: Συμβουλευτική; Διαπολιτισμικότητα; Ενσυναίσθηση; ρόλοι συμβούλου/συμβουλευόμενου.

Ταξίδι στο Διαφορετικό

Ένας κόσμος εν κινήσει

« Τι σόι πουλί είσαι εσύ που δεν ξέρεις να τραγουδάς;» τιτίβισε το πουλί. «Τι σόι πουλί είσαι εσύ που δεν ξέρεις να κολυμπάς!» του απάντησε η πάπια.

Σεργκέι Προκόφιεβ, Ο Πέτρος και ο Λύκος

Εισαγωγή

Θα μπορούσε να πει κανείς συνολικά ότι η ψυχολογία ασχολείται αφενός μεν με την ομοιογένεια και αφετέρου με την ποικιλομορφία της συμπεριφοράς. Αυτό που διαχωρίζει τους διαπολιτισμικούς ψυχολόγους από τους υπόλοιπους ψυχολόγους είναι το ενδιαφέρον τους να κατανοήσουν τα αίτια αυτής της ποικιλομορφίας, όπως παρατηρείται στους διάφορους πολιτισμούς ανά τον κόσμο.

Οι αρχικές θεμελιώδεις προσεγγίσεις, για παράδειγμα το ψυχοδυναμικό, το γνωσιακό – συμπεριφοριστικό μοντέλο και το προσωποκεντρικό, είχαν σχεδιασθεί και εφαρμοστεί στα πλαίσια της δυτικής και κυρίως αμερικανικής βιομηχανικής κοινωνίας και είχαν πολύ λίγα να μας πουν και δεν λάβαιναν καθόλου υπόψη τους την ποικιλία και την ανομοιογένεια ανάμεσα στις κουλτούρες. Ήταν « μονοπολιτισμικά μοντέλα » από τη φύση τους.

Η διαδικασία όμως, της παγκοσμιοποίησης, στη «μεταμοντέρνα» εποχή που ζούμε, με την εξάπλωση των παγκόσμιων μέσων επικοινωνίας, μεταφοράς, οι μεγάλες κοινωνικές ανισότητες, μεταξύ υποανάπτυκτων και ανεπτυγμένων χωρών, οι πόλεμοι για τον έλεγχο των πλουτοπαραγωγικών πηγών του πλανήτη, έχουν οδηγήσει μεγάλες μάζες πληθυσμού σε μετακίνηση /μετανάστευση, διεκδικώντας τη δική τους φωνή και εξουσία μέσα στην κοινωνία.

Παράλληλα οι νομοθετικές, πολιτικές, κοινωνικές πιέσεις που πήγασαν από το κίνημα υπέρ των ίσων ευκαιριών αλλά και οι διαμάχες για τον ρατσισμό, την ισονομία στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, επέδρασαν στις αντιλήψεις της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής.

Έχουμε πλέον πρόσβαση σε ήχους και εικόνες από άλλες κουλτούρες με τρόπο πρωτοφανή. Είναι αδύνατον να αρνηθεί κανείς ότι ζούμε σ' ένα πολυπολιτισμικό κόσμο, όπου το άτομο συμμετέχει σε μία ή περισσότερες κουλτούρες (πολυπολιτισμική προσέγγιση), που αποτελούν μία από τις βασικές επιρροές για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του, καθορίζουν τη στάση του, τις συμπεριφορές του καθώς και το ότι τα συναισθηματικά προβλήματα ή τα προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως το άτομο πιθανόν να φέρει,

αντικαθρεπτίζουν τον τρόπο το πώς εννοούνται και ορίζονται οι σχέσεις, η ηθικότητα και η αίσθηση του «ευ ζην» στην κουλτούρα ή στις κουλτούρες, που ζει το άτομο.

Προκειμένου να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά, θα πρέπει να την τοποθετήσουμε στο πολιτιστικό της πλαίσιο. Η ανθρώπινη συμπεριφορά έχει κατεξοχήν κοινωνικο-πολιτιστικό χαρακτήρα.

Αφορά α) τις σχέσεις του ανθρώπου με τους άλλους ανθρώπους β) τη συμπεριφορά του καθεαυτή και γ) τα παράγωγα της συμπεριφοράς του.

Σύμφωνα με τον Rogers(1942), η Συμβουλευτική αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας, θα βοηθηθεί το άτομο(ατομικά ή ομαδικά), να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή, με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του. Διαπολιτισμική συμβουλευτική είναι η διαδικασία ,που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε έναν σύμβουλο και έναν συμβουλευόμενο, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα και προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Πως όμως δυνάμεθα να αντιληφθούμε τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τους διαφορετικούς τρόπους ζωής των άλλων;

Ο Geertz (1973) και άλλοι ανθρωπολόγοι υποστηρίζουν, ότι μπορούμε να αντιληφθούμε τον πολιτισμό ή τον τρόπο ζωής μιας ομάδας ανθρώπων μονάχα μέσα από την προσπάθεια να κατανοήσουμε, ότι βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια, ψηλαφώντας τον ιστό του νοήματος και των «κληρονομημένων αντιλήψεων», που συμβολίζονται και εκφράζονται με την εξωτερική συμπεριφορά. Οτιδήποτε κάνουν τα μέλη μιας πολιτισμικής κοινότητας, αντιπροσωπεύει μια όψη του νοήματος που φέρει η ζωή, σύμφωνα με τη δική τους οπτική γωνία. Και αυτό το νόημα έχει ιστορικές ρίζες, έχει εξελιχθεί και έχει διαμορφωθεί με την πάροδο των ετών. Στην προσπάθεια αυτή της κατανόησης, συμβάλλει η παράθεση των βασικών παραμέτρων της διαπολιτισμικής ψυχολογίας.

Ο όρος **«θέση»** αφορά το που βρίσκεται ο άνθρωπος στον κοινωνικό χώρο.

Ο **ρόλος** είναι η συμπεριφορά, που συστήνεται ή υπαγορεύεται από τη συγκεκριμένη κοινωνική θέση που κατέχει ένα άτομο.

Τα κοινωνικά πρότυπα ορίζονται, ως οι αρχές της συμπεριφοράς, τις οποίες συμμερίζονται όλα τα μέλη της κοινωνίας και οι οποίες ελέγχουν (εντός ορίων) τη συμπεριφορά των μελών των διαφόρων ομάδων.

Η ιδέα, ότι ο πολιτισμός μέσα στον οποίο ζει ένα άτομο, είναι σύνθετη και κατά συνέπεια δύσληπτη, έχει σημαντικές επιπτώσεις για τους συμβούλους, οι οποίοι είναι σημαντικό να έχουν γνώση της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας αλλά και του συμβουλευόμενου και να βρίσκονται σε μία ενεργή διαδικασία επίγνωσης(συνειδητά/ασυνειδητά), των δικών τους απόψεων, αξιών και προκαταλήψεων. Επιπλέον είναι απαραίτητο να αποφεύγονται οι αρνητικές κρίσεις για τον συμβουλευόμενο, η επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας, η θεώρηση ότι η δική τους κουλτούρα είναι πιο αξιόλογη/ανεπτυγμένη, αλλά να κατανοούν, να σέβονται και να εκτιμούν την κοσμοθεωρία και την κουλτούρα του συμβουλευόμενου, αναπτύσσοντας και ασκώντας κατάλληλες στρατηγικές και δεξιότητες, που σχετίζονται με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμβουλευόμενους(Ivey, A. E., & Gluckstern, N.B., 1999).

Μολονότι τα βιώματα ενός μέλους ενός πολιτισμού είναι ακατάτμητα και ενιαία, εν τούτοις είναι χρήσιμο, προς χάρη της σαφήνειας, να γίνει διάκριση ανάμεσα στο υπόστρωμα των φιλοσοφικών ή γνωσιακών διαστάσεων ενός πολιτισμού και την έκφραση αυτών των πεποιθήσεων σε πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς. Είναι αναγκαία η κατανόηση των αξιών, οι οποίες επιδρούν και καθορίζουν σε σημαντικό ποσοστό τη συμπεριφορά του ατόμου. Αξίες είναι οικουμενικού τύπου δηλώσεις με το τι θεωρούμε επιθυμητό ή ελκυστικό. Οι αξίες δεν περιέχουν δηλώσεις το πώς θα υλοποιηθούν τα πράγματα. Οι συμπεριφορές είναι συγκεκριμένες ενέργειες, που πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε συγκεκριμένο χρόνο.

Ορισμένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας στον τομέα των βασικών πεποιθήσεων και θέσεων, έχουν ως εξής:

- Πως εννοείται η πραγματικότητα, π.χ. δυαδικά ή ολιστικά.
- Η αυτοαντίληψη (αυτόνομη, οριοθετημένη, αναφορική έναντι της κοινωνικής, επιμερισμένης, διαδεικτικής).
- Η αντίληψη της ηθικότητας (π.χ. επιλογή ή πεπρωμένο, αξίες).
- Η αντίληψη του χρόνου (γραμμικότητα, κατακερματισμός, προσανατολισμός προς το μέλλον, σεβασμός στους μεγαλύτερους).
- Η αίσθηση της γης, του περιβάλλοντος, του τόπου, της οικογένειας (McLeon 2005).

Αξιοσημείωτες όψεις των διαστάσεων της διαπροσωπικής και κοινωνικής ζωής που μπορούν να παρατηρηθούν εξωτερικά, είναι μεταξύ των άλλων:

- Μη λεκτική συμπεριφορά, οπτική επαφή, απόσταση, χειρονομία, άγγιγμα.

- Χρήση της γλώσσας (π.χ. αναλυτική έναντι περιγραφικής- γραμμικότητα της εξιστόρησης).
- Πρότυπα συγγένειας και σχέσεων (ποια είναι η σημαντικότερη σχέση;)
- Σχέσεις ανάμεσα στα φύλα.
- Έκφραση του συναισθήματος.
- Ρόλος του θεραπευτή και θεωρία της θεραπείας (McLeon 2005).

Για τον πολυπολιτισμικό σύμβουλο, αυτά τα στοιχεία αποτελούν ένα είδος ενδεικτικού καταλόγου, που διατηρεί κατά νου, προκειμένου να ερευνήσει τον κόσμο του πελάτη και να μπορέσει να οικοδομήσει ένα πρόσφορο περιβάλλον αμοιβαιότητας προς όφελος της σχέσης πελάτη- συμβούλου, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής που είναι (Sue, D., 1998):

- Αποδοχή και σεβασμός της πολιτισμικής διαφορετικότητας.
- Αξιοποίηση της διαφορετικότητας για την επίτευξη των στόχων του συμβουλευόμενου.
- Κατανόηση του ρόλου που διαδραμάτισαν στην ζωή του συμβουλευόμενου σοβαρά ζητήματα, όπως είναι ο ρατσισμός, ο σεξισμός, οι διακρίσεις, τα οικονομικά προβλήματα, ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η φτώχεια.

Επίσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη του πληροφορίες, που θα διασαφηνίσουν τις κοινωνικές συνθήκες του συμβουλευόμενου στη χώρα υποδοχής καθώς και τις κυρίαρχες θέσεις για τη μεταναστευτική πολιτική, όπως:

- ιστορία της μετανάστευσης
- συνθήκες υπηκοότητας
- καθεστώς διαμονής,
- επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα του συμβουλευόμενου ή και σε άλλες γλώσσες,
- ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου
- διαθέσιμες πηγές στην κοινότητα
- το επίπεδο του επιπολιτισμικού στρες.
- έλλειψη κατανόησης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων

Η διαδικασία αυτή είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες και εμπόδια, τα οποία μπορεί να είναι:

- έλλειψη ανεκτικότητας της διαφορετικότητας
- ρατσιστικές στάσεις
- δογματική ή επικριτική στάση αξιών και απόψεων των άλλων

- έλλειψη διαπολιτισμικών εργαλείων εκ μέρους συμβούλου
- δυσκολία επικοινωνίας με τη γλώσσα
- δυσκολία με διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας.
- εμπλοκή τρίτου προσώπου, π.χ. διερμηνέας (Nelson-Jones, R. (2009).

Οι δυσκολίες αυτές της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, αναδεικνύονται μέσω της παρουσίασης της περίπτωσης μίας μονογονεϊκής οικογένειας προσφύγων, η οποία προσήλθε στο Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής-Αθήνας για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού και παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής στο γονέα(μητέρα). Θα δειχθούν οι υποθέσεις, που λαμβάνουν χώρα, οι τρόποι αξιολόγησης της συμπεριφοράς, των αξιών και επιλογής των συμβουλευτικών στόχων.

Η Σ. είναι ένα κορίτσι από την Αιθιοπία, που οι γονείς της είχαν φύγει, λόγω εμφύλιου και διασχίζοντας την Τουρκία, μέσω Έβρου, ήρθαν στην Ελλάδα πριν οκτώ χρόνια. Στην Τουρκία γεννιέται η ίδια, διότι η μητέρα της ήταν έγκυος όταν είχε φύγει από την Αιθιοπία. Στην Ελλάδα φθάνουν και βρίσκουν καταφύγιο σε Μη Κερδοσκοπικό Ίδρυμα, όπου η μητέρα, εργάζεται στην τραπεζαρία του Ιδρύματος.

Η δασκάλα του σχολείου της στον Κολωνό, κατόπιν συνεννόησης με την κοινωνική λειτουργό του μη Κερδοσκοπικού Ιδρύματος, όπου ζουν, την παρέπεμψε για αξιολόγηση των δυσκολιών μάθησης, που παρουσιάζει και της δυσκολίας, που έχει όταν διαβάζει. Η Σ., βοηθείται στη μελέτη της από εθελοντές. Η λήψη του παραπεμπτικού από την εφημερία του Κέντρου, είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς η μητέρα της Σ, δεν μιλά καθόλου καλά τα Ελληνικά και τα Αγγλικά της δεν είναι σε καλό επίπεδο. Μιλά Αμχαρικά. Η Σ. μιλά πολύ καλά τα Ελληνικά και έχει βαπτισθεί Ορθόδοξη Χριστιανή, με νονό άτομο από το Μ.Κ.Ι.

Αποφασίζεται αρχικά, η παιδοψυχίατρος της μικρής διεπιστημονικής ομάδας, να αξιολογήσει το παιδί και στη συνέχεια να παραπεμφθεί για παιδαγωγική αξιολόγηση. Παράλληλα η κοινωνική λειτουργός, να προσπαθήσει να λάβει στοιχεία του κοινωνικού ιστορικού από τη μητέρα, όσο είναι δυνατόν, καθώς δεν υπάρχει διερμηνέας.

Κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αξιολόγησης, χτυπά το κινητό που της είχε αφήσει η μητέρα της, (όπως με πληροφόρησε η ίδια) και την ακούω να μιλά με έναν αστυνομικό. Μου δίνει το κινητό και πράγματι είναι ένας αστυνομικός, ο οποίος ρωτά τη διεύθυνση του Κέντρου, διότι η μητέρα της έχει χαθεί και δεν γνωρίζει πού ακριβώς είμαστε και έχει απευθυνθεί σε αστυνομικούς για να τη βοηθήσουν να βρει τη διεύθυνση. Λέω τη διεύθυνση. Η Σ. είναι έτοιμη να βάλει τα κλάματα. Τη διαβεβαιώνω ότι η μαμά της είναι καλά, θα έρθει σε λίγο εδώ και της λέω ακόμη ότι αν θέλει μπορούμε να σταματήσουμε. Η ίδια μου λέει όχι και επιμένει να συνεχιστεί η διαδικασία. Συνεχίζει να γράφει, μη λαμβάνοντας υπόψη την προτροπή μου.

Μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν γνώριζα κανένα ελληνόπουλο που να έχει συμβεί ένα παρόμοιο γεγονός και να επιθυμεί ή να νοιώθει την ανάγκη, ίσως την υποχρέωση (σε ποιον) να συνεχίζει να εκτελεί τις υποχρεώσεις του.

Η Σ. είχε μάθει να ζει και να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες συνθήκες και επίσης προφύλασσε τον εαυτό της, τη μητέρα της, τη θέση τους με αυτό τον τρόπο! Ένα κορίτσι 8 χρόνων. Είχε αναλάβει την προστασία της οικογένειάς της. Ήταν ήδη σε γονεϊκό ρόλο, συγχέοντας αυτόν του παιδιού με του ενήλικα. Με τι κριτήρια θα την αξιολογούσα; Πώς θα απέδιδα την πραγματικότητα της, το προφίλ της γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό.

Αναρωτήθηκα για την κατανομή των ρόλων στην οικογένεια στην κουλτούρα της. Ποιος ήταν ο ρόλος της μητέρας, του πατέρα του παιδιού; Επίσης δεν είχε ξανασυμβεί γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους σε τέτοια μικρή ηλικία, μόνα τους, χωρίς να έχουν ενημερώσει τον ειδικό ή τη γραμματεία, ότι θα απουσιάσουν. Ποια είναι η αντίληψη του γονεϊκού ρόλου και τα όρια, εκ μέρους των γονέων της; Τι επιτρέπεται για αυτήν και τι απαγορεύεται; Ποια η αντίληψη της για τους κινδύνους;

Από τη Σ. στην παιδαγωγική αξιολόγηση ζητείται να ζωγραφίσει την οικογένεια της και να γράψει τρεις επιθυμίες για τα μέλη της οικογένειάς της. Ζωγραφίζει την οικογένεια της και μας λέει για τον πατέρα της, ότι δεν γνωρίζει τι δουλειά κάνει.

Σαν επιθυμίες για την ίδια αναφέρει:

Εύχομαι όλος ο κόσμος να είναι καλά και νάχει φαγητό

Εύχομαι να μην είμαι άρρωστη

Εύχομαι η οικογένεια μου νάναι χαρούμενη.

Επιθυμίες για τη μητέρα

Να είναι πάντα καλά

Επιθυμίες για πατέρα

Να είναι πάντα καλά

Οι ευχές της με συγκινούν.

Από την παιδαγωγική αξιολόγηση διαπιστώνονται μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Προτείνεται παρακολούθηση τμήματος ένταξης με στόχο τη βελτίωση των δυσκολιών της.

Στη συνέχεια, αφού τελειώνει η διαδικασία της αξιολόγησης καλείται η μητέρα της για να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να μάθουμε πως άφησε μόνη της την κόρη της και έφυγε χωρίς να μας το πει;(Συμβαίνει και άλλες φορές;)

Η μητέρα της έρχεται, και μας λέει ότι ήθελε να πάρει κάποια χαρτιά από τον ξενώνα που διαμένουν, όμως χάθηκε και ζήτησε τη βοήθεια των αστυνομικών. Κλαίει, ζητά συγγνώμη και μας λέει ότι δεν αφήνει το παιδί έτσι μόνο, καθώς έχει γίνει επισήμανση εκ μέρους μας για τους κινδύνους. Η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη, γίνεται στην αγγλική γλώσσα. Η ίδια λέει ότι ήρθαν γιατί το ζήτησε η κοινωνική λειτουργός και η δασκάλα. Σε ερώτηση μας αν παρακολουθεί μαθήματα ελληνικής γλώσσας μας είπε ότι δεν παρακολουθεί, αλλά το σκέφτεται. Οι γνώσεις της είναι βασικής εκπαίδευσης στη χώρα της. Στη συνέχεια καλείται και η κόρη της, η Σ, η οποία μόλις μπαίνει στο γραφείο, αγκαλιάζει τη μητέρα της και παίρνει την τσάντα της μητέρας, που την έχει αφήσει σε άλλη καρέκλα στα πόδια της. (Αναρωτιόμαστε για μια άλλη φορά για το ρόλο του παιδιού στην οικογένεια). Επαινούμε το παιδί στη μητέρα και της λέμε, ότι θα γίνει επικοινωνία με την Κ.Λ και αν το θελήσει η ίδια και ο σύζυγος της, υπάρχει η δυνατότητα να έρθουν να συζητήσουμε θέματα που αφορούν τους ίδιους και την ανατροφή του παιδιού τους αλλά θα υπάρχει και διερμηνέας, καθώς μας αναφέρει ότι και ο σύζυγος της δεν μιλά καλά τα ελληνικά. Της επισημαίνουμε ότι θα ήταν καλό για την ίδια να μάθει την ελληνική γλώσσα, καθώς ζει στην Ελλάδα και δεν έχει σχέδιο να αποχωρήσει. Αναφέρεται επίσης, ότι θα γίνει επικοινωνία με το σχολείο για να ενημερώσουμε τη δασκάλα και να ενημερωθούμε και εμείς για το προφίλ του παιδιού(γνωστικό/συναισθηματικό/κοινωνικό) και την όλη παρουσία του στο

σχολείο. Η Σ. καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής της στο χώρο του ΚΠΨΥ, ήταν εξαιρετικά ευγενική.

Η δασκάλα της τάξης της μας αναφέρει, ότι η Σ. είναι ζωηρή, δύσκολα οριοθετείται, παίρνει μικροπράγματα από τα άλλα παιδιά, χωρίς να τα ζητήσει και έχει μία έντονη ενασχόληση με θέματα που αφορούν ερωτικές σχέσεις.(Αναρωτιέμαι υπό ποιες συνθήκες ζει, πως είναι ο χώρος διαμονής της διαμορφωμένος, τι της επιτρέπεται και ποιες οι αντιλήψεις των γονέων της για θέματα ηθικής, διαπαιδαγώγησης, κ.α)

Αναφέρω την επικοινωνία αυτή στη διεπιστημονική ομάδα και διαπιστώνουμε ότι γνωρίζουμε πολύ λίγα για την οικογένεια, τα μέλη της, τους ρόλους τους, τις αντιλήψεις τους για τη ζωή, την ανατροφή των παιδιών τους, καθώς η γλώσσα ήταν ένα μεγάλο εμπόδιο και ο διερμηνέας είναι αναγκαίος.(Πως θα βρεθεί;). κ.ά. Αντιλαμβανόμαστε όμως ότι η Σ., είναι σε κίνδυνο. Έτσι αποφασίζεται ότι ο πρώτος στόχος της συμβουλευτικής θα είναι η προστασία του παιδιού και η διευκρίνιση των αντιλήψεων της γονεϊκής φροντίδας και των ορίων. Πότε θεωρείται κανείς σαν παιδί/ενήλικας; Ποιες οι υποχρεώσεις του απέναντι στον εαυτό του/τους σημαντικούς άλλους, τους άλλους, τα δικαιώματα του; Πως θα εναρμονιστούν με τις αντιλήψεις της χώρας υποδοχής και την πραγματικότητα του δυτικού κόσμου;

Τα ερωτήματα είναι πολλά. Ο σύμβουλος, ο οποίος θα ασχοληθεί με θέματα διαπολιτισμικής συμβουλευτικής οφείλει να τα λάβει υπόψη του. Καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για ενημερότητα, αυτογνωσία, συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμβούλων, των προσωπικών τους προκαταλήψεων, στερεοτύπων, εικασιών και προσδοκιών σε σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και των δυσκολιών της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής(Κλεφταράς 2003).

Η κυρία Μ., η μητέρα της Σ. ,δεν προσήλθε για παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής. Είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό δεν προσέρχεται , καθώς υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες, γλώσσας/κοινωνικοοικονομικές/ διαβίωσης/φόβος απέναντι στην εξουσία των δημόσιων υπηρεσιών, προκαταλήψεις, στερεότυπα και εμείς δεν είμαστε πολλοί οργανωμένοι....

Η περίπτωση όμως αυτή, μας έδωσε τη δυνατότητα, να στοχαστούμε πάνω στη διαπολιτισμική συμβουλευτική και να διευρύνουμε λίγο τα όρια των δικών μας αντιλήψεων για την κατανόηση του Άλλου και του εαυτού μας.

Ευχαριστούμε την κ. Μ κι τη μικρή Σ. για αυτό το ταξίδι και εσάς για την υπομονή σας.

Βιβλιογραφία

American Psychological Association, 2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists.

Γκότοβος Α., 2003, Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε.,(1998). Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Geertz, C.,(1973). The Interpretation of Cultures, New York: Basic Books

Ivey, A. E., & Gluckstern, N.B., (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής* Τόμος Ι. Στο Μαλικιώτη- Λοΐζου, Μ., (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ivey, A. E., & Gluckstern, N.B., (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής* Τόμος IV. Στο Μαλικιώτη- Λοΐζου, Μ., (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφταράς, Γ., (2003). Ο ρόλος της πολιτισμικής ταυτότητας στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων διαφορετικής κουλτούρας, στο Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ

McLeod, J., ((2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο

Nelson-Jones, R. (2009). Βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα Εγχειρίδιο για Βοηθούς. Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν.- Ευαγγέλου, Ο., (2011). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαστυλιανού, Ν., (2003). Διαπολιτισμική συμβουλευτική και δεοντολογία, στο Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: ΕΚΕΠ

Rogers, C.,(1942). Counseling and psychotherapy: Newer Concepts in Practice. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin

Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G. & Vasquez-Nuttall, E., (1998). Multicultural Counseling competencies, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Welfel, E.R., (1998). Ethics in Counseling and psychotherapy. Standards, Research and Emerging Issues. USA: Brooks/Cole Publishing Company